



Anja Bossen | Christin Tellisch (Hrsg.)

Perspektiven eines fachübergreifenden Musikunterrichts

Ansätze, Entwicklungen und praktischer Transfer



Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik | 9

Anja Bossen | Christin Tellisch (Hrsg.)

**Perspektiven
eines fachübergreifenden
Musikunterrichts**

Ansätze, Entwicklungen und praktischer Transfer

Universitätsverlag Potsdam

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de/> abrufbar.

Universitätsverlag Potsdam 2022

<http://verlag.ub.uni-potsdam.de/>

Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam

Tel.: +49 (0)331 977 2533/Fax: 2292

E-Mail: verlag@uni-potsdam.de

Die **Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik** wird herausgegeben von Prof. Dr. Isolde Malmberg, Professur für Musikpädagogik und Musikdidaktik.

ISSN (print) 1861-8529

ISSN (online) 2196-5080

Soweit nicht anders gekennzeichnet, ist dieses Werk unter einem Creative-Commons-Lizenzvertrag lizenziert: Namensnennung 4.0. Dies gilt nicht für Zitate und Werke, die auf- und einer anderen Erlaubnis genutzt werden. Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>
Umschlagabbildung: JSparrow – stock.adobe.com

Fotos Herausgeberinnen: Foto C. Tellisch: Ulrich Wethkamp, Foto A. Bossen: Jörg Klam

Lektorat: Anja Bossen, Christin Tellisch

Satz: text plus form, Dresden

Redaktion: Anja Bossen, Christin Tellisch

Druck: docupoint GmbH Magdeburg

ISBN 978-3-86956-535-4

Zugleich online veröffentlicht auf dem Publikationsserver
der Universität Potsdam:

<https://doi.org/10.25932/publishup-54863>

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-548638>

Inhalt

Vorwort	9
Einleitung <i>Anja Bossen/Christin Tellisch</i>	11
Fachübergreifender Musikunterricht – Terminologie und Konzepte <i>Paulina Falky</i>	27
Musikalische Grundqualifizierung für alle Pädagog*innen? Musik als verbindendes Lernmoment in der Schule: Vom fachübergreifenden Musikunterricht bis hin zu (sozial-)pädagogischen Musikprojekten <i>Christin Tellisch</i>	47
Musikbezogene Argumentationskompetenz als Beitrag zur Demokratiebildung <i>Alexander Lipp/Anja Bossen</i>	65
Digitale Musikmedien und -technologien in der Musiklehrer*innenausbildung an der Universität Potsdam <i>Phillip Feneberg</i>	85
Storyline – eine innovative fachübergreifende Methode – auch für den Musikunterricht <i>Karin Wittram</i>	105
Wie klingt die Globalisierung? <i>Susanne Beckmann</i>	127

Fachübergreifender Unterricht am Beispiel der Umweltrevue „Die Wasserfee vom Baggersee“	151
<i>Torsten Karow</i>	
Autorinnen und Autoren	157

Herausgeberinnen

Anja Bossen war von 2012 bis 2022 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik der Universität Potsdam, wo sie in den Schwerpunkten Musikalische Bildung, Inklusion (Sprache) und Fachübergreifender Musikunterricht lehrte und forschte. Sie ist Mitglied im Präsidium des Landesmusikrates Brandenburg und im Präsidium des Brandenburgischen Landesverbandes des BMU. Seit 2019 ist sie Kunst- und Kulturbeauftragte der Vereinten Dienstleistungsgewerkschaft ver.di und hat zahlreiche kulturpolitische Stellungnahmen veröffentlicht. Darüber hinaus ist sie in der Erzieherinnenfortbildung und in der Lehrerfort- und -weiterbildung tätig.



Christin Tellisch ist Professorin für Schulpädagogik und allgemeine Didaktik an der Hochschule für angewandte Pädagogik in Berlin. Nach einem Studium des Lehramts für Gymnasium in den Fächern Deutsch, Musik und Latein an der Universität Potsdam sowie des internationalen Masterstudiengangs Childhood Studies and Children's Rights an der Freien Universität Berlin hat sie ihre Dissertation an der Universität Potsdam im Themenbereich der Menschenrechtsbildung mit dem Fokus auf den Musikunterricht absolviert.



Durch mehr als 7 Jahre Tätigkeit als Schulleiterin eines Gymnasiums fokussiert sie neben den wissenschaftlichen Aspekten von Bildung und Pädagogik auch stark die praktische Arbeit. Forschungsgebiete sind die

inklusive Früh-, Kindheits- und Schulpädagogik sowie die in diesem Kontext stehende Pädagog*innenprofessionalisierung, die transprofessionelle Zusammenarbeit, Lernen im Kontext der Digitalität, die demokratische sowie die kulturelle Bildung und die Kinder- und Menschenrechtsbildung.

Vorwort

Die Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik hat seit ihrer Gründung durch die Inhaberin des Lehrstuhls für Musikpädagogik und Musikdidaktik von 2003–2017, Prof. Dr. Birgit Jank, das Ziel, zum einen hervorragende Forschungserträge aus Qualifikationsarbeiten (Bachelor- und Masterarbeiten sowie Promotionen und Habilitationen) zu veröffentlichen und zum anderen, Publikationen von Wissenschaftlichen Tagungen der Forschungsstelle „Systematische Musikpädagogik“, die an den Lehrstuhl angegliedert war, zu dokumentieren.

Durch die Herausgaben der verschiedenen Bände am Lehrstuhl sollte die Forschungsarbeit wieder einen gleichen Stellenwert wie die musikpädagogische Lehre erhalten. Aus diesem Grund wurde in Band 1 auch die Programmatik der „Forschungsstelle Systematische Musikpädagogik“ erörtert, die auch ein Archiv zur DDR-Musikerziehung umfasste. Des Weiteren wurde darin auch die Antrittsvorlesung von Prof. Dr. Birgit Jank mit Perspektiven einer neu gedachten Systematischen Musikpädagogik in Auszügen veröffentlicht. Darüber hinaus sollte die Schriftenreihe auch die akademischen Mitarbeiter*innen am Lehrstuhl und am Musikinstitut Potsdam ermutigen, mehr zu publizieren.

Mit den zunehmenden Herausgaben wurde immer mehr die Idee geschärft, auch für die Musikstudierenden gezielt Arbeits- und Studienbücher für die Lehre im Rahmen der Musiklehrerausbildung aller Schulstufen am Musikinstitut in Potsdam zu entwickeln. Dabei sollten auch die Studierenden selbst ermutigt werden, in der Schriftenreihe zu veröffentlichen. Dies geschah z. B. zu den Themenschwerpunkten inter- und transkulturelles musikalisches Lernen, Inklusion und zur Sprachbildung im Musikunterricht. Zwei Bände widmeten sich auch dem Forschungsprojekt „Belcantare Brandenburg – jedes Kind kann singen“, das in Kooperation mit der Musikhochschule Frankfurt/Main und dem Landesmusikrat Brandenburg organisiert wurde. Hier ging es inhaltlich um die jeweils zweijährigen Fortbildungsstaffeln für Grundschullehrerinnen und -lehrer zum Themenbereich „Singen“ und die wissenschaftliche Begleitung des Projektes durch Jana Buschmann.

Mit ihrem Ausscheiden aus dem Hochschuldienst übergab Prof. Dr. Birgit Jank die Schriftenreihe an ihre Mitherausgeberin der Bände 5, 6 und 7 und enge Vertraute, Dr. Anja Bossen. Unter ihrer Leitung wurde unter der Mitherausgeberschaft von Prof. Dr. Christin Tellisch ein weiterer Band zur Demokratiebildung herausgeben.

Der vorliegende Band 9 zum fachübergreifenden Musikunterricht befasst sich mit einem aktuellen, jedoch noch wenig in der Musikpädagogik beleuchteten Themengebiet, das aufgrund seiner didaktischen Potenziale weiter zu entwickeln den Herausgeberinnen ein Anliegen ist.

Anja Bossen

Christin Tellisch

Einleitung

Anja Bossen/Christin Tellisch

1 Begriffsverständnis eines „fachübergreifenden Musikunterrichts“

Ein Thema – verschiedene Fachperspektiven.

Ist das fachübergreifend?

Oder sprechen wir dann nicht eher von fächerübergreifend?

Vielleicht besser von einem fächerverbindenden Unterricht?

Die Diskussion um die Begriffsvielfalt ist entfacht – und das nicht nur für den Musikunterricht. Beim fachübergreifenden Unterricht im Fach Musik steht die Musik im Mittelpunkt. Von hier ausgehend werden weiterführende Perspektiven auf ein Thema eingenommen. Diese Perspektiven können Inhalte, Fragen oder auch Methoden einschließen, die eindeutig über das Fach Musik hinausgehen (vgl. SMK 2004, S. 2).

Folgt man Kivi (2018, S. 243), so geht der fächerübergreifende Unterricht von einer stärkeren Gleichberechtigung der Unterrichtsfächer als der fachübergreifende Unterricht aus und könnte auch als Unterricht jenseits fachlicher Strukturen interpretiert werden. Fächerverbindender Unterricht steht nach Kivi zwischen fachübergreifend und fächerübergreifend und bringt mehrere Unterrichtsfächer in eine Beziehung zueinander. Dass der Ausgangspunkt der Musikunterricht (oder ein anderes Fach) ist, scheint dann nicht mehr zwingend gesetzt zu werden (vgl. ebd.). Ein Thema wird nicht mehr von einzelnen Fächern in seiner Mehrperspektivität erfasst und wird daher in verschiedenen Fächern bearbeitet (vgl. SMK 2004, S. 2).

Doch über die dargelegten Begriffsverständnisse besteht nicht in jedem Fall Einigkeit.

Dieser Band fokussiert den fachübergreifenden Musikunterricht. Das bedeutet, dass der Ausgangspunkt der Musikunterricht ist. Ein dyna-

misches Verständnis des fachübergreifenden Musikunterrichts wird vorausgesetzt, um der Heterogenität der Begriffsverständnisse, wie sie gerade nur in Ansätzen skizziert werden konnten, gerecht werden zu können. Demzufolge wird als fachübergreifender Musikunterricht sowohl verstanden,

- wenn Unterricht zwischen fachlichen und fachübergreifenden Impulsen pendelt,
- wenn im Fach Musik verschiedene Lernbereiche inhaltlich und/oder methodisch miteinander verbunden werden,
- wenn verschiedene Fächer in der Schule ausgehend vom Musikunterricht thematisch übergreifend gekoppelt werden,
- wenn im schulischen und außerschulischen Bereich im Fachgebiet der Musik gearbeitet wird,
- wenn Ansätze des Musikunterrichts im konstruktivistischen Sinne in ergebnisoffenen Prozessen genutzt werden, um Leben und Lernen zu gestalten. (vgl. dazu Kivi 2018, S. 251 f.)

Im vorliegenden Band wird Paulina Falky diese Diskussionen um die Terminologie des fachübergreifenden Musikunterrichts aufgreifen und weiter ausführen.

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass es einige Diskurse und praktische Auseinandersetzungen über den fachübergreifenden Musikunterricht gibt, so beispielsweise von Dethlefs(-Forsbach) bereits aus dem Jahr 1995 (vgl. Dethlefs 1995) oder auch jüngere Erscheinungen (vgl. Dethlefs-Forsbach 2005; 2006; 2008). Fundierte empirische Forschungen über die Rahmenbedingungen, Inhalte, Methoden und Herausforderungen der praktischen Realisierung des fachübergreifenden Musikunterrichts stehen aus. Gleiches gilt für Forschungen, die untersuchen, ob, wie und mit welchen Ergebnissen fachübergreifender Musikunterricht an den Schulen durchgeführt wird und wie die Musiklehrenden demgegenüber eingestellt sind. Der vorliegende Band kann diese Lücke nicht schließen. Vielmehr sollen die didaktischen Potenziale eines fachübergreifenden Musikunterrichts im Hinblick auf die Anforderungen des Rahmenlehrplans Teil B des Landes Brandenburg aufgezeigt werden. Zudem sollen auch (ehemalige) Studierende sowie Lehrkräfte und Aus- und Weiterbilder*innen aus der Praxis zu Wort kommen, wie es die Tradition der Potsdamer Schriftenreihe vorsieht. Ziel des vorliegenden Bandes ist es, für die

Realisierung des fachübergreifenden Musikunterrichts zu motivieren sowie darüber zu forschen und ihn weiterzuentwickeln.

2 Überlegungen zu Anforderungen eines ausgewählten Rahmenlehrplans an den fachübergreifenden Musikunterricht

Folgt man den Rahmenlehrplänen der Bundesländer, so ist immer wieder davon die Rede, dass Bildung fachübergreifend im Rahmen des Musikunterrichts (und natürlich auch aller anderen Fächer) gestaltet werden soll. Im Folgenden soll der Rahmenlehrplan für Berlin-Brandenburg zugrunde gelegt werden. Im Teil B dieses Plans sind fachübergreifende Kompetenzentwicklungen dargelegt worden. Diese fokussieren im ersten Teil die Sprach- und Medienbildung und im zweiten Teil übergreifende Themen. In den folgenden Abschnitten sollen zunächst Ergebnisse einer Dokumentenanalyse dieses Rahmenlehrplans vorgestellt werden, die zeigen, inwiefern Musikunterricht für fachübergreifende Bezüge eine Rolle spielt, sowie an welchen Stellen *alle* Unterrichtsfächer greifen müssen – so auch das Fach Musik:

2.1 Basiscurriculum Sprachbildung

Dem Basiscurriculum Sprachbildung liegt ein Modell bildungssprachlicher Handlungskompetenz zugrunde. Alle Unterrichtsfächer sind gefordert, einen Beitrag für die Sprachbildung der Heranwachsenden zu leisten: „Jeder Unterricht trägt dazu bei, die bildungssprachlichen Kompetenzen aufzubauen“ (LISUM BB 2016, S. 4). Dabei sollen Interaktion, Rezeption, Produktion und Sprachbewusstheit gefördert werden (vgl. ebd., S. 5).

Mit Blick auf das Fach Musik können Sprache und Sprachbewusstheit durch das Singen entwickelt werden. Durch Interaktion sowie durch Produktion von Text beim gemeinsamen Musizieren wird ebenfalls die Sprache gefördert. Das Sprechen über Musik und die Rezeption können durch das Lesen und Diskutieren über Musik gefördert werden. Hierbei kann zunehmend auf bildungs- und fachsprachliche Handlungskompetenz ab-

gezielt werden. Im Bereich der Sprachbildung kann das Fach Musik einen speziellen Beitrag leisten: Obwohl Bereiche wie das verstehende Hören („Hörtexte, auch medial vermittelte, verstehen und nutzen“ (ebd., S. 6)) als besonders zu fördernde Kompetenzbereiche für die Sprachbildung im Rahmenlehrplan B benannt werden, kann an keiner Stelle ein direkter Anknüpfungspunkt für das Fach Musik gefunden werden. Gerade im Bereich „Hören“ würde sich über das Hören von Musik, z. B. von Liedern, sowohl das Verstehen als auch eine Sprachbewusstheit fördern lassen. Gleiches gilt für das rhythmische Sprechen oder für das Singen. Hier gibt es Anknüpfungsmöglichkeiten, die zwar im Rahmenlehrplan B nicht verankert sind, aber aus musikpädagogischer Perspektive durchaus vorhanden sind und sinnvoll erscheinen.

Die enge Verbindung von Sprache und Musik ist seit langem bekannt und kann in diesem Zusammenhang fruchtbar gemacht werden (vgl. hierzu Bossen 2019). Im vorliegenden Band werden Alexander Lipp und Anja Bossen genauer auf das Basiscurriculum der Sprachbildung eingehen und in diesem Zusammenhang auch die Sprachbildung in der Musiklehrer*innenausbildung reflektieren. Dabei wird der Bogen zugleich auch zu einem weiteren fachübergreifenden Bereich des Rahmenlehrplans gespannt, der Demokratiebildung, da Sprachkompetenz als unabdingbare Grundlage einer demokratischen Gesellschaft betrachtet wird.

2.2 Basiscurriculum Medienbildung

Alle Unterrichtsfächer leisten einen Beitrag für die Medienbildung der Heranwachsenden:

„Medien dienen der Verbreitung von Informationen, Inhalten und Botschaften durch Sprache, Text, Töne, Bilder und Bewegtbilder, unterstützen Kommunikations- und Verständigungsprozesse und erweitern die individuellen Ausdrucksmöglichkeiten des Menschen. Zugleich werden durch Medien auch Werte, Normen, Orientierungen und Weltanschauungen vermittelt.“ (LISUM BB 2016, S. 13).

„Schulische Medienbildung versteht sich [...] als ein dauerhafter, pädagogisch strukturierter und begleiteter Prozess des kreativen Umgangs sowie der konstruktiven und kritischen Auseinanderset-

zung mit der von verschiedenen Interessen geprägten Medienwelt, ihren sich stetig verändernden Medientechnologien und -inhalten in allen Medienarten sowie der Reflexion des eigenen Mediengebrauchs.“ (ebd.).

In diesem Zusammenhang stehen das Informieren, Kommunizieren, Analysieren, Präsentieren, Reflektieren und Produzieren durch und mit Medien im Vordergrund (vgl. ebd., S. 14). Der Medienbegriff wird weit gefasst und meint sowohl analoge wie z. B. das Buch, die Zeitung, das Radio und den Film als auch digitale Medien wie das Internet, soziale Netzwerke, Smartphones, Tablets und Computerspiele (vgl. ebd.). Damit ist die Musik als ein wesentliches Medium, das in Radio, Film, Internet, Computerspielen usw. vorhanden ist, Bestandteil dieses fachübergreifenden Bereiches. Sie wird wahrgenommen und in verschiedenen Zusammenhängen analysiert sowie ihre Verwendung reflektiert.

Wie im Bereich der Sprachbildung kann das Fach Musik auch im Bereich der Medienbildung einen speziellen Beitrag leisten. Dieser Beitrag wird im Rahmenlehrplan gleich mehrfach deutlich. Dies trifft beispielsweise für den Kompetenzbereich „Medienspezifische Gestaltungsprinzipien“ zu, in welchem die Schüler*innen Präsentationen u. a. mit Audio- und Videoinhalten gestalten lernen sollen (vgl. ebd., S. 17), sowie für den Kompetenzbereich „Medientechnik“, gemäß welchem die Schüler*innen Audio- und Videobearbeitungsprogramme anwenden lernen sollen (vgl. ebd., S. 18). Darüber hinaus sollen die Schüler*innen auch Medienproduktionen gestalten (vgl. ebd., S. 19), was u. a. Audio- und Videomaterial einschließt.

In diesem Band wird Philipp Feneberg das Basiscurriculum Medienbildung mit Blick auf den fachübergreifenden Musikunterricht in der Musiklehrer*innenausbildung an der Universität Potsdam aufgreifen. Auf die Sprach- und Medienbildung im Kontext des fachübergreifenden Musikunterrichts in der Musiklehrer*innenbildung wird zudem Karin Wittram mit ihrem Beitrag über Storyline als Methode für den Musikunterricht eingehen.

2.3 Übergreifende Themen

Im dritten Teil des Rahmenlehrplans B wird auf 15 übergreifende Themen verwiesen und kurz in diese eingeführt. Sie tangieren lebenspraktische Fragen (z. B. Verbraucherbildung, Berufs- und Studienorientierung, Mobilitätsbildung), politische Gebiete (z. B. Demokratiebildung, Europa-bildung), ökologische Themen (z. B. nachhaltige Entwicklung), den Menschen selbst (z. B. Gesundheitsförderung, Gewaltprävention, Sexualerziehung) als auch die Gemeinschaft und Kulturen (z. B. Akzeptanz von Vielfalt, Gender, kulturelle und interkulturelle Bildung).

In den lebenspraktischen Fragen findet der Musikunterricht einige Ansatzpunkte, die auch je nach individuellen Interessen der Schüler*innen unterschiedlich stark akzentuiert werden könnten: Möglichkeiten gibt es, sofern Heranwachsende einen Beruf im Feld der Musik aufgreifen wollen (Thema Berufs- und Studienorientierung) oder im Rahmen der Verbraucherbildung einen Blick auf Konsumententscheidungen im musikkulturellen Bereich werfen wollen. Hier können und sollten Arbeitsbedingungen und „faire“ Konditionen/Bezahlung für Musikschaffende ebenso kritisch erörtert und diskutiert werden wie Werbung mit oder durch Musik und die Beeinflussung durch Musik und Medien. Somit eignet sich vor allem der Themenbereich der Verbraucherbildung für Auseinandersetzungen im Rahmen eines fachübergreifenden Musikunterrichts für Heranwachsende. Für den Bereich „Musik und Konsum“ gibt es bereits erste Unterrichtsmaterialien, auf die zugegriffen werden könnte.¹

Auf dem politischen Gebiet lassen sich ebenfalls Ansätze für den fachübergreifenden Musikunterricht finden. Musik kann gesellschaftliche Tendenzen, politische Schwierigkeiten und Herrschaftsfragen aufgreifen. In Texten und mittels musikalischer Mittel werden Botschaften weitergegeben. Es handelt sich mitunter um Botschaften, die nicht nur demokratische Entwicklungen fokussieren. Die Heranwachsenden müssen lernen, sich mit dieser Vielfalt und den Wirkungen von Musik in diesem Kontext auseinanderzusetzen. So gibt es Musik, die stark von rechtsextremen Strömungen vereinnahmt oder explizit für diese geschrieben wird. Auf der anderen Seite gibt es Musik, die demokratische Entwicklungen fokus-

¹ Materialien beispielsweise: <https://lehrermarktplatz.de/material/27740/musik-und-konsum>.

siert und entsprechende Botschaften transportiert, wenn man beispielsweise an die Europahymne mit dem Text „Alle Menschen werden Brüder“ denkt. In diesem Fall ist auch das Thema Europabildung inbegriffen, was laut dem Rahmenlehrplan B ein weiterer Schwerpunkt im politischen Bereich ist. Dass Musik und damit auch der Musikunterricht eine Säule der Demokratie sein kann, weil gemeinsames musikalisches Agieren das soziale Miteinander fördert und den Zugang zur eigenen Emotionalität ermöglicht, ist mittlerweile unumstritten.² Daher gibt es Bündnisse, die dies speziell fördern und somit fachübergreifenden Musikunterricht/fachübergreifendes Musiklernen und Demokratiebildung auf ganz unterschiedlichen Ebenen aufgreifen und verwirklichen: Z. B. verfolgte die Stadt Laatzten im Jahr 2017 mit ihrer Initiative „Demokratie leben“ das Projekt „Die Sprache der Musik“, das „Bündnis Toleranz“ initiierte im Jahr 2012 das „Projekt Music Kids: Musik als Sprache der Kinderseele“ und der „Berliner Ratschlag für Demokratie“ förderte in den Jahren 2020/2021 das Projekt „Musik macht uns gemeinsam stark!“. Auch wenn im Themengebiet „Demokratiebildung“ im Rahmenlehrplan B nicht explizit auf den Musikunterricht verwiesen wird, so macht dieser kurze Abriss das Potenzial des Themas für einen fachübergreifenden Musikunterricht deutlich, wie es auch der Beitrag von Lipp und Bossen nochmals herausstellt.

Anders verhält es sich mit der Nennung des Faches Musik im Themengebiet „Europabildung“ im Rahmenlehrplan B. Hier wird folgendes dargelegt:

„Die Fächer Kunst, Theater und Musik spielen eine wichtige Rolle bei der Erschließung der kulturellen und sozialen Vielfalt Europas. Gemeinsam mit den Sprachen entsteht eine Grundlage für erfolgreiches Kommunizieren, u. a. auch im Rahmen von Schulpartnerschaften und Austauschprogrammen.“ (ebd., S. 27).

Das Fach Musik wird hier explizit aufgegriffen und mögliche Anknüpfungspunkte dargelegt.

Europabildung wird eng mit der kulturellen und der interkulturellen Bildung zusammengedacht, worauf im Folgenden noch eingegan-

² Vgl. hierzu auch Bd. 8 der Potsdamer Schriftenreihe „Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung“.

gen wird. Zudem wird Musik als gemeinsame Sprache im Austausch mit Schulen anderer Gebiete oder Länder gesehen. Inwiefern dies durch den Musikunterricht oder vielmehr durch Arbeitsgemeinschaften wie Chor, Orchester, Band o. ä. durch die Musiklehrkraft geleistet werden kann, bleibt an dieser Stelle offen.

Es ist festzustellen, dass die – eigentlich politisch bestimmten – Themenbereiche der Demokratiebildung und der Europabildung interessante Möglichkeiten für den fachübergreifenden Musikunterricht darstellen können, die an dieser Stelle nur angedeutet und noch nicht zu Ende gedacht werden konnten.

Auf dem Gebiet der ökologischen Themen wird im Rahmenlehrplan B die Nachhaltige Entwicklung aufgeführt. Hier wird der Fokus vor allem auf die natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer gelegt, wenn beispielsweise Umwelt und Wissenschaft mit den Schwerpunkten Bevölkerungsentwicklung, gute Regierungsführung, Energieversorgung, Klimawandel u. a. aufgegriffen werden sollen (vgl. ebd., S. 34). Eine Möglichkeit eines fachübergreifenden Musikunterrichts mit dem Themenschwerpunkt der Nachhaltigen Entwicklung scheint vor dem Hintergrund dieser – auf eine Seite verkürzte – Darstellung im Rahmenlehrplan B eher weniger gegeben.

Weitet man den Blick aber auf Diskurse, die im Rahmen der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ entwickelt wurden (vgl. Rieß 2010), so lassen sich hier durchaus interessante und wichtige Anknüpfungspunkte finden. Der Nationale Aktionsplan für Deutschland sieht folgendes Ziel in der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“:

„Die globale Vision der Weltdekade Bildung für nachhaltige Entwicklung ist es, allen Menschen Bildungschancen zu eröffnen, die es ermöglichen, sich Wissen und Werte anzueignen sowie Verhaltensweisen und Lebensstile zu erlernen, die für eine lebenswerte Zukunft und eine positive gesellschaftliche Veränderung erforderlich sind.“ (vgl. Transfer 21).

Gerhard de Haan hat Kompetenzen aufgeschlüsselt, die unter dem Titel „Konzept der Gestaltungskompetenz“ gefasst werden. Darin sind auch die Kompetenzen des Erkennens nicht nachhaltiger Entwicklung und der Anwendung des Wissen über eine nachhaltige Entwicklung aufgeführt:

„Das heißt, aus Gegenwartsanalyse und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische, soziale, zusätzlich auch politisch-demokratische und kulturelle Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können.“ (ebd.).

Die Gestaltungskompetenz lässt sich in verschiedene Teilkompetenzen aufgliedern, zu denen u. a. folgende zählen: Empathie für andere zeigen können, gemeinsam mit anderen planen und handeln können, interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln, sich und andere motivieren können, aktiv zu werden sowie weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen (vgl. ebd.).

Es wird deutlich, dass das Thema der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ eine Vielzahl an Querverbindungen zu anderen Themenbereichen der im Teil B befindlichen Gebiete liefert (z. B. zu den politisch akzentuierten Themen). Im Rahmenlehrplan B wird explizit auf den ökologischen Bereich transferiert. Auch vor diesem Hintergrund scheint eine fachübergreifende Ausrichtung für den Musikunterricht sinnvoll. So gibt es mittlerweile eine Reihe an Umweltsongs, welche beispielsweise im Rahmen der „Fridays for Future“-Bewegung aufgegriffen und realisiert werden können. Zudem liegt eine beträchtliche Zahl an Kompositionen mit eingearbeiteten Naturgeräuschen vor, wie z. B. die Iceberg-Songs, mit denen fachübergreifend die „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ thematisiert werden kann. Wie das Thema „Nachhaltigkeit“ bereits in der Primarstufe fachübergreifend praktisch umgesetzt werden kann, schildert der Beitrag von Torsten Karow am Beispiel einer Umweltrevue. In diesem Zusammenhang kann mit den Schüler*innen auch der Anspruch erörtert werden, dass laut dem Deutschen Kulturrat die Kultur an sich klimafreundlich werden soll.³ Das bedeutet beispielsweise auch, dass keine umweltschädlich reisenden Musiker*innen, kein Plastikgeschirr bei Konzertpausen usw. mehr auf der Tagesordnung stehen sollen. Auch über die Umweltfreundlichkeit von Streaming als in der aktuellen Jugendkultur gängige Praxis ließe sich mit den Schüler*innen diskutieren.

³ Vgl. <https://www.kulturrat.de/thema/nachhaltigkeit-kultur/> (Letzter Zugriff am 23. 9. 2022).

Sollte der Fokus noch breiter gesetzt werden, nämlich wie es de Haan anhand des „Konzepts der Gestaltungscompetenz“ beschreibt oder auch das Ziel durch den Nationalen Aktionsplan für Deutschland aufgreift, könnte ein fachübergreifender Musikunterricht zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in noch breiterer thematischer (Aus-)Gestaltung sinnvoll sein. Wie dies aussehen könnte, wurde beispielsweise bei den politisch akzentuierten Themen dargelegt.

Mit Blick auf den Menschen selbst wird im Rahmenlehrplan B das Thema Gesundheitsförderung als fachübergreifender Schwerpunkt genannt. Es wird dargelegt, dass die Schüler*innen in ihrer physischen und psychischen Gesundheit gefördert werden sollen und Kompetenzen erlangen, diese Gesunderhaltung selbstständig lebenslang zu realisieren. „Dazu gehören gesunde Ernährung, nachhaltiger Konsum, bewusster und reflektierter Umgang mit Bewegung, Sport, Sexualität, Hygiene und Stress“ (LISUM BB 2016, S. 28). Auch eine Auseinandersetzung mit Sucht findet statt. Man möchte die Schüler*innen „in der Entwicklung eines starken Selbstwertgefühls, Selbstbewusstseins und Selbstmanagements“ (ebd.) fördern. Für den Bereich der physischen Gesundheit(serhaltung) wird der Bezug zu den naturwissenschaftlichen Fächern hergestellt, auch zu Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde und zu Sport. Der Bereich der psychischen Gesundheit(serhaltung) wird vor allem – berechtigterweise – auf die Schaffung eines guten Miteinanders und damit auf das soziale Lernen in der Schule insgesamt bezogen. Hier gibt es aber auch Anknüpfungspunkte für das Fach Musik. Denkt man an die Corona-Pandemie und den Stellenwert der Musik während des ersten Lockdowns im Frühjahr 2020, so wird deutlich, dass Musik durchaus dem Menschen in schwierigen Situationen helfen kann und demzufolge zur psychischen Gesundheit(serhaltung) beitragen kann: Sie kann beispielsweise Ängste lindern, Zuflucht bieten, Zuversicht spenden, Gemeinschaft trotz Distanz schaffen und erlaubt, sich in ferne Welten zu träumen.⁴ Damit eignet sich das Thema Gesundheit(serhaltung) auch als ein interessanter Ausgangspunkt für den fachübergreifenden Musikunterricht.⁵

4 Dass durch die Musik auch der Herzschlag, der Blutdruck, die Atemfrequenz und die Muskelspannung des Menschen beeinflusst werden kann, könnte natürlich auch Anhaltspunkte geben, um den Bereich der physischen Gesundheit(serhaltung) im fachübergreifenden Musikunterricht aufzuarbeiten.

5 Materialien und erste Zugänge z. B. in „üben und musizieren“ 1/2010, Thema: Gesundheit.

Ein weiteres Gebiet im Rahmenlehrplan B ist die Gewaltprävention. Hier wird vor allem ein Anschluss an das soziale und personale Lernen in der Schule gesehen, ohne dass speziell Fachbereiche genannt werden. Untersucht man die im Rahmenlehrplan B genannten Kompetenzen für diesen Themenbereich, so lassen sich Verbindungen zu Kompetenzen finden, die im Rahmen von Musikunterricht entwickelt werden können. Dazu zählen beispielsweise

„die Fähigkeit, eigene und fremde Bedürfnisse wahrzunehmen und angemessen zu äußern, die persönliche Entwicklung und das individuelle Verhalten sowie deren Folgen zu reflektieren, eigene Potenziale zu erkennen und Verantwortung für deren Entwicklung und Nutzung zu übernehmen. Dadurch werden die Entscheidungsfähigkeit sowie die Fähigkeit zur Rollenfindung gestärkt.“ (ebd., S. 29).

Darüber hinaus sollen „die Fähigkeit zu Empathie und zum Perspektivwechsel, die Fähigkeit, eigene Bedürfnisse und Gefühle angemessen auszudrücken, mit anderen in Kontakt zu kommen und diesen aufrechtzuerhalten [...] sowie Diskriminierung wahrzunehmen und ihr entgegenzuwirken“ (ebd.) gefördert werden. Im fachübergreifenden Musikunterricht können diese Kompetenzen durch praktisches Musizieren, Kennenlernen von musikalischen Stücken und Diskussionen über musikalische Werke entwickelt werden.⁶

Zudem wird im Rahmenlehrplan B das Thema der Sexualerziehung als themenübergreifender Bereich dargelegt. Eine Vielzahl an Fächern wird aufgeführt, die beispielsweise für einen fachübergreifenden Unterricht zu diesem Thema sinnvoll erscheinen. Das Fach Musik wird nicht genannt. Da jedoch Querverbindungen dieses Themas zu anderen (z. B. zur Demokratieverziehung, Gesundheitsförderung, Medienbildung, Sprachbildung und Gewaltprävention) eröffnet werden, kann die Musik durchaus mitgedacht werden. Musik ist oft Ausdrucksmittel von Gefühlen, so auch von Liebe. Mit Musik können Botschaften ggf. einfacher ausgedrückt werden als mit Worten. Der Umgang mit sexueller Vielfalt und Geschlechtsiden-

⁶ Materialien und erste Zugänge dazu z. B. in Jank, B.: Musikpädagogische Ansätze im Kontext von Aggression und Gewalt. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-417618>; Wölfl, A.: Gewaltprävention mit Musik – ein Projektkonzept. In Musik 5 bis 10. 2015, S. 29– 31; Weber, E. W.: Gewaltprävention durch Musikerziehung. Ceterum Censeo. 2008.

tität kann im Rahmen fachübergreifenden Musikunterrichts thematisiert werden. Eine Sensibilisierung der Heranwachsenden kann ermöglicht werden. Dass den jungen Erwachsenen der Ausdruck mit Musik oder via musikalischer Botschaften oft leichter fällt als ausschließlich mit Worten kann einen guten Zugang zum Thema im Rahmen des Musikunterrichts ermöglichen. So können beispielsweise musikalische Beiträge untersucht werden, die dieses Thema aufgreifen, Vielfalt von Sexualität und Gender fokussieren und für Toleranz in diesem Bereich sensibilisieren oder auch Aufklärung leisten.⁷ Auch Jugendmusikkulturen, die in ihren Songtexten diese Themen enthalten und zur Lebenswelt der Schüler*innen gehören, können aufgegriffen und untersucht werden.

Ein Schwerpunkt, unter den man gleich vier Themen aus dem Rahmenlehrplan B fassen kann, ist der der Gemeinschaft und Kulturen. Hier fällt die „Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity)“ hinein. Bereits mit dem letztgenannten Thema, der Sexualerziehung, wurde die Diskussion um einen fachübergreifenden Musikunterricht zum Thema Vielfalt eröffnet, der an dieser Stelle weitergedacht werden kann. Laut dem Rahmenlehrplan B sollen die künstlerischen Fächer in diesem Themenbereich „einen Austausch über verschiedene Vielfaltdimensionen, ausgehend von [...] musikalischen Anlässen und den Lebensläufen bekannter Persönlichkeiten“ (ebd., S. 25) führen. Ziel dieser Auseinandersetzungen, beispielsweise im Rahmen eines fachübergreifenden Musikunterrichts, soll es sein, zu „lernen, anderen Menschen Empathie, Achtung und Wertschätzung in einem Klima des sozialen und kooperativen Umgangs entgegenzubringen“ (ebd.). Die Heranwachsenden sollen dabei eine Haltung entwickeln, „die es ihnen ermöglicht, Vielfalt als selbstverständlich und als Bereicherung wahrzunehmen“ und die „auf der Grundlage der Achtung der Unveräußerlichkeit der Menschenwürde“ (ebd.) basiert.

Ein zweites Thema im Bereich der Gemeinschaft und Kulturen ist „die Gleichstellung und die Gleichberechtigung der Geschlechter (Gender Mainstreaming)“. Hier liegen Verbindungen zu den beiden letztgenannten Themen vor. Vor allem im Rahmen des Themas der Sexualerziehung

⁷ Materialien und erste Zugänge dazu z. B. Gesellschaft für Musikforschung: Jahrbuch Musik und Gender. <https://www.musikforschung.de/fachgruppen/methodisch-thematische-fachgruppen/frauen-und-genderstudien/jahrbuch-musik-und-gender>. 2008–2020; Siedenburg, I.: Populäre Musik, Gender und Musikpädagogik: Wirkungsweisen der Kategorie Geschlecht und Perspektiven für die Forschung. Antrittsvorlesung. 2015. <https://doi.org/10.25656/01:11572>.

wurde bereits auf Gender Mainstreaming und Möglichkeiten eines fachübergreifenden Musikunterrichts eingegangen.

Ein drittes Thema im Bereich der Gemeinschaft und Kulturen ist die kulturelle Bildung und ein viertes die interkulturelle Bildung und Erziehung. Diese beiden Themen scheinen besonders für einen fachübergreifenden Musikunterricht geeignet zu sein. Bei der kulturellen Bildung werden im Rahmenlehrplan B die künstlerischen Fächer exponiert, da sie vielfältige „Anknüpfungspunkte zur kreativen Auseinandersetzung und Gestaltung“ (ebd., S. 32) bieten. Dabei soll das Ziel von kultureller Bildung in der Schule darin bestehen, „Kinder und Jugendliche für die Vielfalt des Kulturellen zu begeistern, ihre Kreativität und Experimentierfreude anzuregen und ihnen eigene Handlungs-, Erfahrungs- und Deutungsspielräume in Bezug auf Kultur zu eröffnen.“ (ebd.). Es wird dazu angeregt, „Projekte und Begegnungen mit Kulturschaffenden, die zur Erweiterung persönlicher Ausdrucksweisen und zum Verständnis des kulturellen Arbeits- und Schöpfungsprozesses dienen“ sowie „Kooperationen mit externen Kulturpartnern und Institutionen“ (ebd.) zu initiieren. Die kulturelle Bildung steht in einem engen Zusammenhang mit der interkulturellen Bildung. Im Rahmen dieser sollen sich die Schüler*innen „im gesellschaftlichen Leben mit anderen Wahrnehmungen und Ausdrucksweisen produktiv auseinander(erg. setzen)“ (ebd., S. 31) und die Fähigkeit entwickeln, „die eigenen Bilder von anderen kritisch zu hinterfragen sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entstehung solcher Bilder zu kennen und zu reflektieren“ (ebd.), sodass Vielfalt wertgeschätzt wird. Auch im Bereich der interkulturellen Bildung nehmen laut Rahmenlehrplan B die künstlerischen Fächer eine wichtige Stellung ein, da sie einen kritisch-kreativen „Zugang zu kulturell geprägten Werken und Erscheinungsformen“ (ebd.) bieten. Dazu sollen „vielfältige Kontakte zu Menschen in anderen Ländern“ (ebd.) geknüpft und gepflegt werden. Musik kann als Sprache zwischen den Kulturen verstanden werden.⁸ Zu dieser Thematik findet sich im vorliegenden Band ein Beitrag von Susanne Beckmann, der die Potenziale einer Interkulturellen Musikpädagogik für die o. g. Ziele anhand einer fachübergreifenden Unterrichtssequenz Musik/Geographie in der Sek. I aufzeigt.

⁸ Materialien und erste Zugänge dazu z. B. <https://www.interkulturelle-musikerziehung.de>; Reiners, K.: Interkulturelle Musikpädagogik. Augsburg, 2012.

Diese kurz gefasste Analyse des Rahmenlehrplans B macht deutlich, welches Potenzial der Musikunterricht hat, um fachübergreifend an wichtigen gesellschaftlichen, zeitgemäßen und die Heranwachsenden beeinflussenden Themen zu arbeiten. Dazu braucht es fachlich versierte und engagierte Pädagog*innen, die sich diesem Unterrichten stellen.

Im vorliegenden Band kann nicht auf alle im Rahmenlehrplan B aufgeführten Bereiche eingegangen werden. Vielmehr sollen anhand von theoretischen Beiträgen auf der einen Seite und praktischen Einblicken in die Umsetzung fachübergreifenden Musikunterrichts auf der anderen Seite die Möglichkeiten und Herausforderungen dieses Lernens aufgezeigt werden. Dazu leistet Tellisch mit der Forderung nach einer musikalischen Aus- und Weiterbildung für *alle* Pädagog*innen, die musikalische Bildung in Schule realisieren, einen Beitrag.

Alle Beiträge zielen darauf ab, das Thema „fachübergreifender Musikunterricht“ mehr als bisher ins Bewusstsein der Unterrichtenden zu rufen, zeigen aber auch auf, dass die unterrichtenden Lehrkräfte in ihrer Ausbildung darauf vorbereitet werden müssen und dass hinsichtlich dieser Vorbereitung zwar bereits wesentliche Schritte an den entsprechenden Institutionen gegangen werden, zugleich jedoch auch noch erhebliche Lücken auszumachen sind. Fachübergreifender Musikunterricht – quo vadis? Versuchen wir, uns dem anzunähern.

Literatur

Bossen, A., Tellisch, C. (2020): Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung. Potsdam: Universitätsverlag. (= Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik, Bd. 8).

Bossen, A. (2019): Sprachbewusster Musikunterricht. Problematisierung sprachdidaktischer Ansätze und Perspektiven einer Sprachbildung im Fach. Münster/New York: Waxmann.

Dethlefs, B. (1995): Fächerübergreifender Unterricht. Basisartikel. In: Musik und Unterricht. Jg. 1995, Heft 33. S. 4–8.

Dethlefs-Forsbach, B. (2005): Fächerübergreifender Unterricht aus der Sicht des Faches Musik. Eine historisch-systematische Untersuchung von Theorien und Praxen sowie der Entwurf eigener Modelle und einer Konzeption des fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Dethlefs-Forsbach, B. (2006): Fächerübergreifender Unterricht mit Musik. Praxiserprobte Modelle schülerorientierten Musikunterrichts. In: Pfeiffer, W., Terhag, J. (Hg.): Musikunterricht heute 6. Schülerorientierter Musikunterricht – Wunsch und Wirklichkeit. Oldershausen: Lugert, S. 85–99.

Forsbach, B. (2006): Fächerübergreifender Musikunterricht. Ansätze zu einer schülerorientierten Didaktik. Basisartikel. In: mip-journal 17/2006, S. 6–11.

Forsbach, B. (2008): Fächerübergreifender Musikunterricht. Konzeption und Modelle für die Unterrichtspraxis. Augsburg: Wißner.

Gesellschaft für Musikforschung (2008–2020): Jahrbuch Musik und Gender. <https://www.musikforschung.de/fachgruppen/methodisch-the-matische-fachgruppen/frauen-und-genderstudien/jahrbuch-musik-und-gender> (Letzter Zugriff am 20. 04. 2022).

Jank, B. (2018): Musikpädagogische Ansätze im Kontext von Aggression und Gewalt. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-417618> (Letzter Zugriff am 20. 04. 2022).

Lehmann-Wermser, A./Weishaupt, H./Konrad, U. (2020): Musikunterricht in der Grundschule. Aktuelle Situation und Perspektive. <https://doi.org/10.11586/2020007> (Letzter Zugriff am 17. 04. 2022).

LISUM Berlin-Brandenburg (BB) (2016): Rahmenlehrplan Teil B. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf (Letzter Zugriff am 20. 04. 2022).

Reiners, K. (2012): Interkulturelle Musikpädagogik. Augsburg: Wißner.

Rieß, W. (2010): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Theoretische Analysen und empirische Studien. Münster: Waxmann.

Siedenburg, I. (2015): Populäre Musik, Gender und Musikpädagogik: Wirkungsweisen der Kategorie Geschlecht und Perspektiven für die Forschung. Antrittsvorlesung. 2015. <https://doi.org/10.25656/01:11572> (Letzter Zugriff am 20. 04. 2022).

Transfer 21 (2007): Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. http://www.transfer-21.de/daten/materialien/Orientierungshilfe/Orientierungshilfe_Kompetenzen.pdf (Letzter Zugriff am 20. 04. 2022).

Weber, E. W. (2008): Gewaltprävention durch Musikerziehung. Muri: Centrum Censeo.

Wölfl, A. (2015): Gewaltprävention mit Musik – ein Projektkonzept. In: Musik 5 bis 10, S. 29–31.

Materialbörse:

<https://lehrermarktplatz.de/material/27740/musik-und-konsum> (Letzter Zugriff am 20. 04. 2022).

<https://www.interkulturelle-musikerziehung.de/> (Letzter Zugriff am 20. 04. 2022).

„üben und musizieren“ 1/2010. Thema: Gesundheit.

Fachübergreifender Musikunterricht – Terminologie und Konzepte

Paulina Falky

1 Einleitung

Im Rahmen der von mir an der Universität Potsdam verfassten Masterarbeit wurde fachübergreifender Musikunterricht in den Fokus wissenschaftlicher Überlegungen gerückt. Der nachfolgende Beitrag stellt einen Auszug aus dem theoretischen Teil jener Arbeit dar und fokussiert vor allem den Terminus des fachübergreifenden Unterrichts und seine verschiedenen Facetten. Weiterhin werden historische Entwicklungslinien eines fachübergreifenden Musikunterrichts in den Mittelpunkt gestellt, die in das Konzept des fachübergreifenden Musikunterrichts nach Beate Forsbach (2015) münden, welches abschließend zusammenfassend reflektiert wird.

2 Fachübergreifender Unterricht – ein Begriff mit vielen Facetten

2.1 Terminologische Unstimmigkeiten

Bei der Auseinandersetzung mit fachübergreifendem Unterricht wird deutlich, dass rund um den Begriff des fachübergreifenden Unterrichts terminologische Unstimmigkeiten bestehen; ob fächerübergreifend, fachübergreifend, fächerüberschreitend, fächerverknüpfend, fächerkooperierend, Offener Unterricht, Freiarbeit, Projektunterricht – all diese Terminologien finden Einzug in wissenschaftliche Werke und auch in den sprachlichen Alltag von Musiklehrenden. Um sich fachübergreifendem

Unterricht definitorisch anzunähern, kann die von der Harvard Graduate School of Education (vgl. Caviola/Kyburz-Graber/Locher 2011, S. 21) entwickelte Definition von fachübergreifendem Verstehen als Ausgangspunkt genommen werden. Fachübergreifendes Verstehen wird hier definiert als

„[...] die Fähigkeit, Wissen oder Denkweisen aus zwei oder mehreren Fächern bzw. Wissensdisziplinen so zusammen[zuf]ühren, dass daraus ein Erkenntnisfortschritt resultiert, der die Möglichkeiten eineszelfaches übersteigt. Dieser Erkenntnisfortschritt kann darin bestehen, dass ein Phänomen erklärt, ein Problem gelöst, ein Produkt geschaffen oder eine neue Frage aufgeworfen wird.“
(Caviola/Kyburz-Graber/Locher 2011, S. 21).

Dieses Verständnis von fachübergreifendem Verstehen findet sich in verschiedenen Begriffsbestimmungen von fachübergreifendem Unterricht wieder, wobei einzelne Aspekte mehr oder minder aufgegriffen oder intensiviert werden.

Wilhelm H. Peterßen bezeichnet fachübergreifenden Unterricht als Erwerb von Informationen aus unterschiedlichen Fächern, für ein bestimmtes Thema und innerhalb eines ausgewiesenen zeitlichen Fensters (vgl. Peterßen 2000, S. 80). Weiterhin stellt er fest, dass fächerübergreifender Unterricht offenbar „ausschließlich einem additiven Organisations- und Lernprinzip“ (Peterßen 2000, S. 80) folgt. Zudem betont Peterßen das Vorhandensein eines „ausgesuchten Leitfach[s], das in der Regel das [zu bearbeitende] Thema vorgibt und es auch – im Konzert der Fächer – bevorzugt abhandelt“ (Peterßen 2000, S. 80). Ein ähnliches Verständnis von fachübergreifendem Unterricht findet sich in den reformierten sächsischen Lehrplänen, die 2004 vom Comenius-Institut herausgegeben wurden. Ihrem Ansatz zufolge steht ein einzelnes Fach im Mittelpunkt des Unterrichts, von dem aus weitere Blickweisen auf ein zu behandelndes Thema gerichtet werden. Die sich daraus ergebenden Inhalte, Fragestellungen und Arbeitsweisen überschreiten die curricularen Grenzen des Faches. Für die schulpraktische Umsetzung legt das Comenius-Institut fest, dass beim fachübergreifenden Arbeiten und der damit verbundenen Ergebnissicherung und Bewertung die Verantwortung bei dem/der jeweiligen Fachlehrer*in liegt (vgl. CI 2004). Prinzipiell unterscheiden sich das Verständnis von Peterßen und des Comenius-Instituts hinsichtlich der

Inhalte von fachübergreifendem Unterricht nicht. Beide sprechen in ihren Erklärungen von der Bearbeitung eines Themas aus der Perspektive eines Leitfachs, gepaart mit Sichtweisen anderer Fachdisziplinen. Innerhalb der Themenbearbeitung werden die Möglichkeiten der Erklärung eines Phänomens, der Lösung eines Problems oder des Schaffens eines Produkts aber nicht weiter erörtert. Bei der Definition zu fachübergreifendem Verstehen der Harvard Graduate School of Education ist dies jedoch der Fall. Zu betonen ist, dass Peterßen den Begriff des *fächerübergreifenden* Unterrichts für seine definitorische Auseinandersetzung wählt, während das Comenius-Institut von *fachübergreifendem* Unterricht spricht. Caviola/Kyburz-Graber/Locher nutzen 2011 in ihrem Handbuch für Lehrpersonen „Wege zum guten fächerübergreifenden Unterricht“ ebenfalls den Terminus *fächerübergreifender* Unterricht. Diese Form von Unterricht soll „die arbeitsteilige Bewältigung überfachlicher Probleme“ (vgl. Caviola/Kyburz-Graber 2011, S. 18) schulen und damit die Erkenntnisse der einzelnen Fachdisziplinen und deren übergreifende Zusammenhänge festhalten (vgl. Caviola/Kyburz-Graber 2011, S. 18). Den gleichen Begriff verwendet auch Frauke Stübiger. Allerdings beschreibt fächerübergreifender Unterricht in ihrem Verständnis einen

„[...] Oberbegriff für ein schulisches Lehr- und Lernarrangement, in dem Gegenstände und Methoden von wenigstens zwei Schulfächern gleichzeitig zur Bearbeitung einer unterrichtlichen Fragestellung bzw. eines Themas herangezogen werden.“ (Stübiger 2009, S. 313 f.).

Vertiefend dazu erklärt die Pädagogin, dass ein „nur additives Verknüpfen von Unterrichtsfächern zur Bearbeitung eines Unterrichtsthemas [...] noch kein fächerübergreifender Unterricht“ (Stübiger 2009, S. 313 f.) sei. Ausdrücklich betont sie die Thematisierung des Zusammenwirkens der Fachperspektiven im Unterrichtsverlauf, d. h. die Reflexion der zusammengeführten Perspektiven, und äußert Kritik u. a. an Peterßens Herangehensweise an fachübergreifenden Unterricht. Quer durch die wissenschaftliche Diskussion zieht sich die Frage, ob während des fachübergreifenden Unterrichtsgeschehens, unabhängig von der Klassenstufe, für jene Reflexion ein eigenes Forum, wie es bspw. beim wissenschaftspropädeutischen Arbeiten in der Sekundarstufe II gefordert wird, eingeräumt werden sollte (vgl. Rabenstein/Artmann/Herzmann 2011,

S. 24). Ungeachtet der verschiedenen Begriffe bzw. der Qualität der Zusammenführung der Fachperspektiven lässt sich fachübergreifender Unterricht hinsichtlich der Schulfächer, ihrer Beziehungen zueinander und des Ausmaßes ihres Beitrags zur entsprechenden Bearbeitung eines Themas klassifizieren (vgl. Gudjons 2008, S. 53). Stübzig (vgl. Stübzig 2009, S. 313 f.) sowie Labudde (vgl. Labudde 2006, S. 441 ff.) unterscheiden fachübergreifenden Unterricht in drei Varianten:

„[...] fächerüberschreitender Unterricht als Hinzuziehung eines anderen Einzelfachs zur Klärung einer Frage oder Erweiterung eines Themas im (eigenen) Fachunterricht, fächerverknüpfender Unterricht als wechselseitige und systematische Verknüpfung von Basiskonzepten oder Methoden aus zwei oder mehr Fächern sowie fächerkoordinierender Unterricht als gemeinsame Bearbeitung einer übergeordneten (z. B. gesamtgesellschaftlich relevanten) Problemstellung aus der Perspektive mehrerer Einzelfächer.“ (Rabenstein/Artmann/Herzmann 2011, S. 24 f.).

Die dritte Variante bezieht die zuvor beschriebene Diskussion um die Reflexion von Fachperspektiven am deutlichsten ein. Forsbach, die sich in ihrer Dissertation vor allem mit fachübergreifendem Unterricht aus der Sicht des Fachs Musik auseinandersetzt, differenziert fachübergreifenden Unterricht nach dem Schul- oder Unterrichtsmodell. Dabei unterscheidet sie zwischen ungefächertem und fächerübergreifendem Unterricht. Ungefächertem Unterricht wird demnach praktiziert, wenn „im jeweiligen Schul- oder Unterrichtsmodell auf eine Gliederung in Fächer verzichtet“ (Dethlefs-Forsbach 2014, S. 159) wird. Diese Form des Unterrichts sei in Deutschland besonders häufig in der Primarstufe anzutreffen, da die Kinder in diesen Jahrgangsstufen Unterricht in Schulfächern noch nicht umfassend kennengelernt hätten und keine spezialisierte Wissensvermittlung angestrebt würde. Ein geeignetes Schulfach für fachübergreifenden Unterricht sei in der Primarstufe z. B. der Sachunterricht (vgl. Dethlefs-Forsbach 2014, S. 159). Vor allem in der Sekundarstufe I sollte laut Dethlefs-Forsbach ungefächertem (Gesamt-)Unterricht durchgeführt werden. In diesen Klassenstufen ersetze dieser den Fachunterricht meist in Form von Projektunterricht. Ziel dieser Unterrichtsvariante sei es, auf Grundlage eines für alle Schüler*innen ähnlichen Fächerkanons die Grenzüberschreitung dieser Fächer zu vollziehen (vgl. Dethlefs-Forsbach 2014, S. 159). Für

die obere Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II schlägt Forsbach vor, den Terminus fächerübergreifender Unterricht zu nutzen: „Unterricht sei ‚fächerübergreifend‘“, so Forsbach, „wenn im jeweiligen Schul- und Unterrichtsmodell Unterricht in Fächern stattfindet“ (Dethlefs-Forsbach 2014, S. 159). Damit meint sie das fachübergreifende Arbeiten in Organisationsformen, die keine schulinterne Auflösung der zeitlichen Alltagsstruktur benötigen. Für beide Sekundarstufenbereiche handele es sich um Schulunterricht, in dem die Schüler*innen sowohl fachliche Schwerpunkte gebildet als auch sich für eine individuelle Spezialisierung entschieden hätten (vgl. Dethlefs-Forsbach 2014, S. 159). Jedoch erfolgt der Unterricht nach Forsbach in den Sekundarstufenbereichen auf unterschiedliche Art und Weise: In der Sekundarstufe I sollte fachübergreifender Unterricht im Rahmen bzw. im System des Fachunterrichts vor allem themenzentriert, integrativ oder additiv erfolgen. In der Sekundarstufe II rät sie zu fächerübergreifendem Unterricht, der problemorientiert oder fachlich orientiert sei und bevorzugt neben dem Fachunterricht, z. B. in Extra-Kursen, umgesetzt werden sollte (vgl. Dethlefs-Forsbach 2014, S. 160). Im Vergleich zu den anderen definitorischen Vorschlägen ist bei Forsbach zu beachten, dass sie ihren Begriffsvorschlag aus schulpraktischen Erfahrungen formuliert und keine dezidiert erkenntnistheoretische Herangehensweise verfolgt.

Neben *fächerüberschreitend*, *fächerverknüpfend* oder *fächerkooperierend* tritt des Öfteren fächerverbindender Unterricht im Kontext oder als Synonym zum Begriff *Fachübergreifender Unterricht* auf und sorgt somit für weitere terminologische Unstimmigkeiten. Im Gegensatz zu *fachübergreifendem Unterricht* wird bei *fächerverbindendem Unterricht* „ein gemeinsamer Gegenstand bzw. ein gemeinsames Thema aus der Perspektive der jeweiligen Fächer parallel bearbeitet“ (Huber 1997, S. 5). Anders ausgedrückt steht bei fächerverbindendem Unterricht ein

„[...] Thema, das von einzelnen Fächern in seiner Mehrperspektivität so nicht oder nur teilweise erfasst werden kann, [...] im Mittelpunkt. Das Thema wird unter Anwendung von Inhalten, Fragestellungen und Verfahrensweisen verschiedener Fächer bearbeitet. Inhaltliche und organisatorische Koordinierung sowie Ergebnis-sicherung und Bewertung sind durch die selbstorganisierte Zusammenarbeit der Fachlehrer zu leisten.“ (CI 2004).

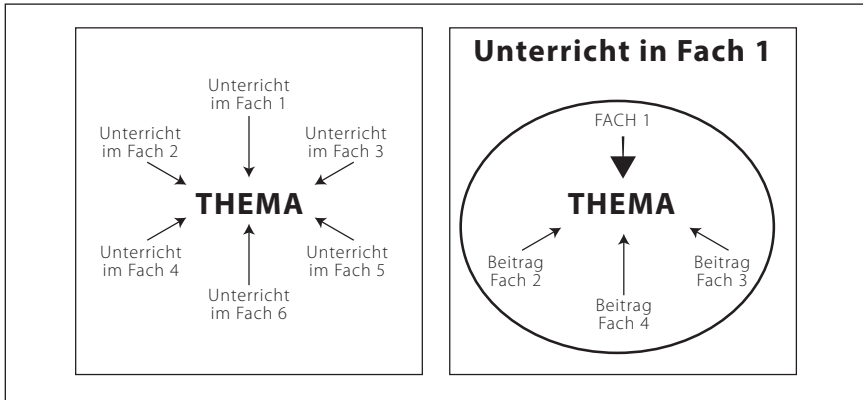


Abb. 1 Fächerverbindender Unterricht und Fachübergreifender Unterricht

Daraus ergibt sich, dass fächerverbindender Unterricht vor allem das Ergebnis „von Absprachen und Vereinbarungen der beteiligten Fächer“ (CI 2004) bzw. deren Lehrer*innen sein sollte. Neben inhaltlichen Zielen, die einen umfangreichen Wissenserwerb der Schüler*innen beinhalten, sollten durch fächerverbindenden Unterricht Kompetenzen geschult werden, die bspw. die Auseinandersetzung mit mehrperspektivischen Sichtweisen, die damit verbundene Selbstreflexion und Reflexion der Inhalte umfassen. Außerdem trägt die Integration von fächerverbindendem Unterricht in den Schulalltag zur Persönlichkeitsentwicklung und Werteorientierung der Schüler*innen bei. Er soll überdies die Lehr- und Lernkultur an einer Schule verändern (vgl. CI 2004). Letzteres zeige sich einerseits an der vermeintlich notwendigen Kooperation der Lehrer*innen „bezogen auf ein gemeinsames Thema, was zugleich zu einer intensiven Auseinandersetzung über gemeinsame pädagogische Ziele“ (CI 2004) führe. Andererseits würde dadurch die innere Schulentwicklung unterstützt, was wiederum die Schulidentität manifestiere (vgl. CI 2004). Lehrer*innen und Schüler*innen können andere Rollen¹ einnehmen und den Lernprozess auf eine gemeinsame Art durchleben, die zugleich das soziale Miteinander stärke (vgl. CI 2004). Fächerverbindender Unterricht grenzt sich deutlich von Projekttagen und Projektwochen, Gesamtunterricht oder Epochalunterricht ab (vgl. Peterßen 2000, S. 81 ff.). Diese Begrif-

1 Bspw. können Schüler*innen die Rollen von Expert*innen einnehmen.

fe beschreiben eine Organisationsform von Unterricht, wobei die für fächerverbindenden Unterricht üblichen strukturellen Fächergrenzen, z. B. zeitliche Fixierung oder personelle Strukturen, aufgebrochen werden.

2.2 Projektunterricht als ideale Form fachübergreifenden Unterrichts

„Offener Unterricht“, „Freiarbeit“ und „Projektunterricht“ sind weitere Begriffe, die in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit fachübergreifendem Unterricht verwendet oder inhaltlich gleichgesetzt werden. Da Projektunterricht im Gegensatz zu Offenem Unterricht und Freiarbeit einen sehr hohen Stellenwert in der Pädagogik und den Erziehungswissenschaften einnimmt, soll er an dieser Stelle in den Fokus gerückt werden.

Mit fachübergreifendem Unterricht bewegt sich Projektunterricht in einer Schnittmenge, wobei Projektunterricht als „komplexe Steigerungsform des fächerübergreifenden Unterrichts“ (Huber 1997, S. 50) bezeichnet werden kann. Projektunterricht in Form von Projekttagen oder -wochen fokussiert sich auf die Herstellung von Unterrichtsprodukten und die Bearbeitung von Problemen, wobei nicht zwangsläufig *mehrere* Fachdisziplinen involviert sein müssen. Projektunterricht ist nicht zwingend fachübergreifend, kann aber im Rahmen von fachübergreifendem Unterricht als mögliche Organisationsform auftreten. Im Duden wird das Projekt als „groß angelegte geplante oder bereits begonnene Unternehmung [oder ein] groß angelegtes Vorhaben“ (DUDEN 2020) definiert. Das Wort entstammt dem lateinischen Begriff „projectum“, was übersetzt „das nach vorn Geworfene“ bedeutet (vgl. DUDEN 2020). Historisch betrachtet ist Projektunterricht bzw. Projektlernen vermutlich Anfang des 18. Jahrhunderts in Italien entstanden (vgl. Frey 2012, S. 31). Dabei ist das Projekt zunächst in Form von sogenannten „progetti“ bei der Ausbildung von Architekten angewendet worden (vgl. Peterßen 2000, S. 82). Ausgehend von Italien wurde das Projektlernen im Anschluss daran in der Architektur- und Ingenieurwesensausbildung zunächst in Frankreich, später auch in anderen europäischen sowie internationalen Staaten, umgesetzt (vgl. Peterßen 2000, S. 82). Somit ist die Projektmethode „Teil einer internationalen Bewegung, sie nimmt aber je nach den Vorstellungen und Bedürfnissen ihrer Vertreter verschiedene Inhalte und Formen an“ (Frey 2012,

S. 31). Besonders intensiv wurde über die Projektmethode um 1900 innerhalb des US-amerikanischen Pragmatismus diskutiert (vgl. Malmberg 2012, S. 45 ff.). John Dewey, der in vielen Veröffentlichungen als „Vater der Projektmethode“ (vgl. Forsbach 2010, S. 24) bezeichnet wird, formte den Begriff des Projektunterrichts mit Hilfe des Grundsatzes, dass „Demokratie und Projekt zusammengehören“ (Knoll 1991, S. 41 ff.). Dewey geht davon aus, dass „Aufgaben mit Lebensnähe, d. h. mit möglichst geringem Anteil an künstlich hergestellten Anteilen, [...] die ideale Ausgangsbasis für Bildung“ (Frey 2012, S. 36) böten. Dieses Verständnis von Bildung übertrug er auf seine *Laboratory School* in Chicago (vgl. Forsbach 2010, S. 24). In diesem Schulkonzept bildet Lernen auf Basis der Lebenserfahrungen und der Persönlichkeit der Schüler*innen den Ausgangspunkt. Darüber hinaus sollen die jeweiligen Lernprozesse individualisiert werden (vgl. Dewey 1916, S. 230). Deweys Erziehungsphilosophie ist allgemein als *learning by doing* bekannt (vgl. Gudjons 2014, S. 76). Eine Erweiterung dieses Grundgedankens ist auf William Heard Kilpatrick, Deweys Schüler, zurückzuführen: „Ein Projekt wird in planvollem Handeln aus dem Herzen heraus inmitten einer sozialen Umgebung ausgeführt“ (Kilpatrick 1918, S. 163). Diesem Grundgedanken ist hinzuzufügen, dass die soziale Umgebung sowohl auf den schulischen als auch außerschulischen Kontext abzielt und zugleich Raum für die inhaltliche Dehnung des Begriffs *Projekt* ermöglicht (vgl. Malmberg 2012, S. 48 f.).

In Deutschland begann sich Projektunterricht in den 1990er Jahren immer mehr als reguläre Grundform von Unterricht durchzusetzen (vgl. Bastian/Gudjons 1993, S. 17 ff.), woraufhin diverse Wissenschaftler*innen, wie beispielsweise Frey mit seinen „Sieben Komponenten der Projektmethode“, weitere Definitionsvorschläge entwickelten. Als geeignete, aktuelle Definition von Projektunterricht soll hier der Vorschlag von Malmberg (2012) genannt werden:

„Im Projektunterricht bearbeiten Lernende möglichst selbstständig, kooperativ und gegebenenfalls interdisziplinär ein Thema oder Problem, das sie selbst oder gemeinsam mit Lehrenden ausgewählt und modelliert haben. Im Mittelpunkt stehen individuelle und gruppenspezifische Erfahrungs- und Lerninteressen. Dabei werden bereits erworbene Kenntnisse aktiviert und erweitert, die Schülerinnen und Schüler lernen Hilfsmittel einzusetzen und Ergebnisse in unterschiedlicher Form öffentlich zu machen. Die Rolle der Lehrenden

verändert sich weg von der steuernden und ausbildenden hin zu einer moderierenden und ermöglichenden Rolle.“ (Malmberg 2012, S. 60 f.).

Malmbergs Definition nähert sich dem Begriff aus einer hermeneutisch-philosophischen Richtung, welche sich vom gestuften Projektbegriff, der sich am Ablauf eines Projekts orientiert, deutlich unterscheidet. Der gestufte Projektbegriff bezieht die von Gudjons (vgl. Gudjons 2014, S. 76 ff.) aufgestellten Merkmale für Projektunterricht anhand von drei Ebenen ein:

1. „Es gibt zwei Ausgangspunkte für den Projektunterricht:
 - *Gesellschaftsbezug*: Das Projekt soll an reale, möglichst relevante gesellschaftliche Probleme und Bedürfnisse knüpfen.
 - *Lebenspraxisbezug*: Das Projekt soll an lebensweltlichen Interessen der Schüler[*innen] orientiert sein.
2. Drei Arbeitsformen sind für den Projektunterricht konstitutiv:
 - *Selbstbestimmtes Lernen*: Mitbestimmung bei der Planung und Durchführung des Projektes sind notwendig. Lehrer[*innen]- und Schüler[*innen]rollen verändern sich, die Projektgruppe wird entscheidend für den Lernprozess.
 - *Ganzheitliches Lernen*: Die Kopfarbeit soll durch Herz und Hand ergänzt werden. Kreatives, rezeptives, entdeckendes und produktives Handeln sind zu verbinden.
 - *Fächerübergreifendes Arbeiten*: Das Projekt soll Probleme, Methoden und Inhalte verschiedener Fächer integrieren.
3. Zwei Zielhorizonte sind für den Projektunterricht relevant:
 - *Produktorientierung*: Oft wird im Unterricht für die Note oder das Zertifikat gearbeitet, die Produktorientierung kann dies aufheben. [...]
 - *Kommunikabilität*: Zu einem Projekt gehört die Vermittlung nach außen im Rahmen der Schulöffentlichkeit oder noch effektiver im Rahmen der außerschulischen Öffentlichkeit. Durch die Kommunikation mit spezifischen Öffentlichkeiten in der Umwelt gewinnt das Projekt größeren Ernstcharakter.“ (Emer/Lenzen 2009, S. 116 f.)

Die drei Ebenen, d. h. zwei Ausgangspunkte, drei Arbeitsformen und zwei Zielhorizonte, können für praktizierende Lehrkräfte zunächst eine leicht verständliche Herangehensweise an Projektunterricht darstellen.

Kritisch ist jedoch zu bemerken, dass der gestufte Projektunterricht ein Ideal von Projektunterricht verkörpert, welches nach Hänsel aufgrund der äußeren Rahmenlage nur in abgeschwächter Form in die Schulpraxis integriert werden kann (vgl. Hänsel 1997, S. 56).

3 Das Konzept des fachübergreifenden Musikunterrichts nach Forsbach

Im deutschsprachigen Raum wurden bisher zwei Konzepte des fachübergreifenden Musikunterrichts entwickelt. In dem neuesten konzentriert sich Alexis Kivi im Rahmen seiner Dissertation vor allem auf die Begriffsbildung. Da die Betrachtung dieser für den folgenden Beitrag, der von historischen Entwicklungslinien eines fachübergreifenden Musikunterrichts handelt, nicht notwendig ist, wird das Konzept von Beate Forsbach in den Mittelpunkt gestellt.

Das Konzept des fachübergreifenden Musikunterrichts nach Forsbach beruht auf Zielvorstellungen reformpädagogischer Konzepte und geht „vom Kinde“ (Forsbach 2015, S. 48) aus. Fachübergreifender Musikunterricht soll inhaltlich und methodisch-didaktisch mit den Schüler*innen im Fokus und im Rahmen ihres ganzheitlichen Lernprozesses konzipiert werden. Dieser ganzheitliche Lernprozess impliziert den Erkenntnisgewinn in Sach- und Sinnzusammenhängen und ermöglicht „Lernen mit allen Sinnen, [...] [wobei] kognitives, emotionales und praktisches Lernen („Lernen mit Kopf, Herz und Hand“) verbunden“ (Forsbach 2015, S. 48) werden. Darüber hinaus legt Forsbach problemorientiertes Lernen als wesentliche Zielvorstellung fest. Angelehnt an Konzeptionsmerkmale der Projektdidaktik oder Klafkis Ideen zum Allgemeinbildungskonzept (vgl. Klafki 2007) sollen sich Schüler*innen im Rahmen von problemorientiertem Lernen mit epochaltypischen Schlüsselproblemen wie bspw. dem Klimawandel als gegenwärtigem übergreifendem Problem auseinandersetzen. Im Fach Musik benötigt diese Arbeitsweise „spezifisch musikalische Handlungsformen zur Bearbeitung und Lösung übergreifender Probleme“ (Forsbach 2015, S. 48).

Generell sollen nach Forsbach Musiklehrer*innen bei der Integration von fachübergreifendem Musikunterricht in den regulären Musikunterricht bei den Lernenden folgende Kompetenzentwicklungen anstreben:

Personal- und Sozialkompetenzen in Form von Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung, die z. B. durch „soziale Verantwortungsbereitschaft, Kritik- und Urteilsfähigkeit [oder] Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit“ (Forsbach 2015, S. 49) ersichtlich werden, Fach- und Methodenkompetenzen mit Hilfe des Einsatzes wissenschaftlicher Arbeitstechniken sowie Arbeitsmethoden, „die vor allem auf selbstständiges, logisches, kritisches und kreatives Denken und Handeln“ (Forsbach 2015, S. 49) der Schüler*innen abzielen. Diesbezüglich ist zudem wissenschaftspropädeutisches Arbeiten zu nennen, das insbesondere in der Sekundarstufe II gefördert werden soll und mit dem Erwerb von Handlungskompetenzen verbunden ist (vgl. Forsbach 2015, S. 48 f.). Als weitere Absicht und Zielvorstellung fachübergreifenden Musikunterrichts formuliert Forsbach öffnende und vernetzende Auswirkungen auf das Schulleben. Damit sind Kooperationen von Schüler*innen, Lehrer*innen, Eltern und außerschulischen Bildungspartner*innen und Institutionen sowie „musikalisch-künstlerische Gestaltungsformen im Klassenverband und in Arbeitsgemeinschaften wie Chor, Orchester, [...] Theater- oder Tanzgruppe“ (Forsbach 2015, S. 49) gemeint. Diese Kooperationen und Gestaltungsformen in Kombination mit fachübergreifendem Musikunterricht sollen zugleich bestehende starre Schulstrukturen wie z. B. den 45minütigen Stundenrhythmus überwinden und motivierende Abwechslungen im Schulalltag offenbaren, die das herkömmliche System Schule verändern (vgl. Forsbach 2015, S. 48 f.).

Neben Zielvorstellungen bedarf es bei der Entwicklung eines Konzepts außerdem einer Auflistung von Merkmalen und Charakteristika, die Forsbach hinsichtlich des fachübergreifenden Musikunterrichts ebenfalls erarbeitet hat: Als leitende Ausgangspunkte treten Schülerorientierung, Lebensweltbezug und Problemorientierung auf (vgl. Forsbach 2015, S. 45). Unter „Schülerorientierung“ versteht Forsbach vorwiegend den Einbezug von Erfahrungen, Interessen sowie Fähigkeiten und Begabungen der Schüler*innen in den Musikunterricht (vgl. Forsbach 2015, S. 45). Die aktive Gestaltung der eigenen Lernprozesse durch die Schüler*innen hat bei ihr einen hohen Stellenwert (vgl. Forsbach 2015, S. 45). „Lebensweltbezug“ beschreibt sie hingegen als realistischen, lebensnahen Zusammenhang von Erfahrungen und/oder Problemen im Leben (vgl. Forsbach 2015, S. 45). „Problemorientierung“, als ein weiteres Merkmal von Forsbachs Theorie, berücksichtigt vorwiegend allgemeingesellschaftliche Probleme der Gegenwart und Zukunft (vgl. Forsbach 2015, S. 45). Des

Weiteren sind Arbeitsformen einzubeziehen, die laut Forsbach für fachübergreifenden Musikunterricht maßgeblich sind. Zum einen ist ganzheitliches Lernen im Sinne von fachübergreifendem Unterricht, der sich „um die Aktivierung vieler Sinne und um die Verbindung des kognitiven, emotionalen und praktischen Lernens“ (Forsbach 2015, S. 46) bemüht, zu nennen. Zum anderen spielt in ihrem Konzept selbstbestimmtes Lernen eine entscheidende Rolle: Schüler*innen sollen durch fachübergreifenden Musikunterricht die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen und zur Übernahme von Verantwortung erwerben. Außerdem sollen veränderte Lehrer- und Schüler-Rollen damit einhergehen (vgl. Forsbach 2015, S. 46). Diese Veränderungen können sich in einer komplementären Beziehungsstruktur bemerkbar machen und auf Kooperation und Teamarbeit von Lehrer*innen und Schüler*innen beruhen (vgl. Forsbach 2015, S. 56 ff.). Innerhalb dieser Teamarbeit sollen die Lehrer*innen die umfangreiche Rolle der Fachspezialist*innen und der Moderator*innen des gemeinsamen Lernprozesses einnehmen (vgl. Forsbach 2015, S. 56 ff.).² Die Schüler*innen sollen sich Rollen aneignen, bei denen sie die inhaltliche Planung von fachübergreifendem Musikunterricht steuern, für den selbstständigen Wissenserwerb sorgen oder die Expert*innenrolle übernehmen. Weiterhin sollen sie an den Bewertungs- sowie Reflexionsprozessen der fachübergreifenden Ergebnisse mitwirken und sich auf Augenhöhe mit der jeweiligen Musiklehrkraft befinden (vgl. Forsbach 2015, S. 58). Darüber hinaus ist fachübergreifender Musikunterricht durch handlungsorientiertes sowie wissenschaftspropädeutisches Arbeiten gekennzeichnet (vgl. Forsbach 2015, S. 58). Ersteres soll Erfahrungswerte und aktive Lernhandlungen offenbaren (vgl. Forsbach 2015, S. 46). Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten im Kontext eines fachübergreifenden Musikunterrichts hingegen erfordert wissenschaftliche Auffassungen (vgl. Forsbach 2015, S. 46), erweitert spezifisches, fachbezogenes Wissen und schult bei den Schüler*innen Herangehensweisen und Formen wissenschaftlichen Arbeitens (vgl. Forsbach 2015, S. 46).

Neben diesen Ausgangspunkten und Arbeitsformen sollen als weitere Merkmale die Zielhorizonte in die Konzeption des fachübergreifenden Musikunterrichts einbezogen werden. Diese Unterrichtsform strebt

² Forsbach erläutert in ihrem Werk zu fachübergreifendem Musikunterricht die besondere Rolle der Musiklehrer*innen sehr ausführlich und zeigt dabei Merkmale von Antinomielehrer*innen für fachübergreifenden Musikunterricht sowie notwendige Fähigkeiten, die für die Rolle der/des musikpädagogischen Manager*in notwendig sind, auf.

nach Forsbach unter Verwendung des Begriffs „Produktorientierung“ die Erarbeitung eines konkreten Unterrichtsprodukts an, das beispielsweise Informationen über den Lern- und Arbeitsprozess beinhalten kann (vgl. Forsbach 2015, S. 46). Ferner sollen die im fachübergreifenden Musikunterricht entstandenen Unterrichtsprodukte präsentiert werden, so dass eine Reflexions- und Diskussionsphase zu den Arbeitsergebnissen oder aufkommenden Fragen anschließen kann (vgl. Forsbach 2015, S. 46). Das Zusammenfügen der Erkenntnisse kann eine hohe Bedeutung für die Ergebnissicherung haben und wird von Forsbach als „kommunikative Vermittlung“ betitelt (vgl. Forsbach 2015, S. 46). Die Auswahl von Themen und Inhalten, die im Musikunterricht bearbeitet werden sollen, orientiert sich bei Forsbachs Konzept vor allem an den Interessen und den damit verbundenen Fragestellungen der Schüler*innen. Unterrichts- und Lerngegenstände werden von Musiklehrer*innen und den Lernenden während des Unterrichtsgeschehens zusammen entwickelt (vgl. Forsbach 2015, S. 50 f.). Daraus ergibt sich, dass alle Beteiligten die Situation eines ungewissen Unterrichtsverlaufs akzeptieren müssten. Andererseits bietet diese Arbeitsweise für die Schüler*innen die Option, den Musikunterricht aktiv mitzugestalten (vgl. Forsbach 2015, S. 50 f.). Kriterien für die Themenauswahl sollten die Unterrichtsziele, die bevorzugte methodische Vermittlung und vor allem die Rahmenlehrpläne sein (vgl. Forsbach 2015, S. 50). Themen des fachübergreifenden Musikunterrichts können grob in fachorientierte und themen- oder problemorientierte Ansätze unterteilt werden. Fachorientierte Ansätze vertiefen und ergänzen Unterrichtsgegenstände des Fachs Musik mit Hilfe anderer Fachdisziplinen (vgl. Forsbach 2015, S. 50). Themen- oder problemorientierte Ansätze setzen ein gesellschaftliches Problem oder eine schülerorientierte Fragestellung ins Zentrum des Unterrichts. Diese sollen besonders den Erwerb allgemeiner, fachübergreifender Kompetenzen fördern (vgl. Forsbach 2015, S. 50). Anhand dieser groben Unterteilung entwickelt Forsbach vier übergreifende Themenbereiche:

1. musisch-künstlerische Darstellungs- und Gestaltungsformen,
2. „Musik und...“ – geeignete fachübergreifende Themen für den Musikunterricht,
3. historische und kulturelle Themen und
4. allgemeine fachübergreifende Themen/Kompetenzentwicklung (vgl. Forsbach 2015, S. 51).

Diese Bereiche sollen der konkreten Unterrichtsplanung dienen. Bezüglich der methodisch-didaktischen Vermittlung fachübergreifenden Musikunterrichts bezieht sich Forsbach auf größtenteils in der Reformpädagogik vorkommende Arbeitsweisen wie Projektunterricht, Gruppenarbeit, Freiarbeit, offener Unterricht, themenzentrierte Interaktion, ganzheitliches, selbstbestimmtes und handlungsorientiertes Lernen etc. (vgl. Forsbach 2015, S. 52). Dabei stehen die Differenzierung der Lernweisen und die Integration der Schüler*innen als übergeordnete Ziele im Mittelpunkt, was mit Hilfe von Methodenvielfalt und Orientierung an den unterschiedlichen Kompetenzen und Interessen der Schüler*innen umgesetzt werden kann (vgl. Forsbach 2015, S. 52 f.). Weiterhin empfiehlt Forsbach für die Gestaltung fachübergreifenden Musikunterrichts „körperbezogene, bildbezogene, sprachbezogene und musikbezogene Darstellungs- und Gestaltungsformen“ (Forsbach 2015, S. 53), die die entsprechenden Erfahrungen innerhalb der Unterrichtsform erlebbarer machen sollen. Klassenmusizieren oder die Nutzung von szenischer Interpretation sind Beispiele dafür. Doch damit sowohl Schüler*innen als auch Musiklehrer*innen fachübergreifende Themen losgelöst von den festen zeitlichen Strukturen eines Unterrichtsalltags bearbeiten können, sollten bestimmte Organisationsformen wie „Fachunterricht in Musik oder einem anderen Fach, Koordination mehrerer Fächer, Kurse für [fach]übergreifenden Unterricht und Projekte, Differenzierungsbereiche und Profile, Klassen-, Jahrgangs- und Schulprojekte, Exkursionen sowie Schulprojekte, Projekt- und Studientage und Arbeitsgemeinschaften“ (Forsbach 2015, S. 55) Einzug in den Unterricht halten.

4 Fazit

Abschließend lässt sich festhalten, dass der wissenschaftliche Diskurs um den Begriff des fachübergreifenden Unterrichts bisher keine allgemeingültige Definition hervorgebracht hat. Alle aufgezeigten Begriffe, wie fächerverbindender Unterricht oder Projektunterricht, besitzen viele Gemeinsamkeiten mit fachübergreifendem Unterricht. Gleichwohl lassen sie sich mehr oder minder deutlich von ihm abgrenzen. Projektunterricht, aber auch Freiarbeit oder Offener Unterricht können als Organisationsformen bzw. in ihren Arbeitsweisen in fachübergreifendem Unterricht auftreten. Fächerverbindender Unterricht setzt ein zu bearbeitendes Thema

voraus, das – im Gegensatz zu fachübergreifendem Unterricht – von allen beteiligten Fachdisziplinen gleichberechtigt behandelt wird. Als ein Ergebnis des terminologischen Diskurses kann das Bewusstsein über die begrifflichen Überlappungen gesehen werden. Als zweites Ergebnis soll die Entscheidung für den in diesem Aufsatz verwendeten Begriff *fachübergreifend* – in Abgrenzung zu *fächerübergreifend*, *fächerüberschreitend*, *fächerkooperierend* – genannt werden. Weitere Gründe für diese Entscheidung resultieren aus der Nutzung des Terminus *fachübergreifend* in den Rahmenlehrplänen für Berlin und Brandenburg sowie durch das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (vgl. LISUM 2020). Das Konzept des fachübergreifenden Musikunterrichts nach Forsbach scheint auf den ersten Blick ähnlich wirr und komplex wie der aufgezeigte Diskurs um den Begriff des fachübergreifenden Unterrichts. Forsbach zufolge erweckt fachübergreifender Musikunterricht (oftmals) den Anschein, für die Musiklehrer*innen aufwendig und anstrengend zu sein. Nichtsdestotrotz plädiert die Musikpädagogin für diese Unterrichtsform, da sie für ein verbessertes Lernklima und größeres Interesse am Musikunterricht im Allgemeinen Sorge (vgl. Forsbach 2015, S. 56). Forsbach geht deshalb noch einen Schritt weiter und äußert die These, dass fachübergreifender Musikunterricht die „Defizite des traditionellen fachbezogenen Musikunterrichts ausgleich[en]“ (Forsbach 2015, S. 67) könne und Musikunterricht durch fachübergreifendes Arbeiten ergänzt werden müsse. Andernfalls hätte Musikunterricht im zukünftigen Schulalltag keinen Stellenwert oder Bestand (vgl. Forsbach 2015, S. 66 f.). Anhand dessen wird deutlich, dass Forsbach auf den Begriff des fachübergreifenden Musikunterrichts all das projiziert, was im Unterrichtsgeschehen „besser“, insbesondere schülerorientiert, durchgeführt würde. Unter „traditionellem“ Musikunterricht scheint sie einen fachorientierten Unterricht zu verstehen, der durch Lehrerzentrierung gekennzeichnet ist (vgl. Kivi im Druck, S. 105 f.). Damit ist ihr Konzept von unterrichtsmethodischen und reformpädagogischen Intentionen geprägt, die die generelle Durchführung von Musikunterricht verbessern sollen. Unter Berücksichtigung dieses Begriffsverständnisses von fachübergreifendem Musikunterricht bereite Forsbach ihr Konzept eines fachübergreifenden Musikunterrichts, das von großer Schulpraxisnähe gekennzeichnet ist, jedoch Schul- und Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen der letzten Jahre nicht einbezieht, auf. Trotz dieser Kritik ist an dieser Stelle zu würdigen, dass sie im deutschsprachigen Raum als Erste ein Konzept eines fachübergreifenden Musikunterrichts entwarf und so-

mit eine Grundlage für den weiteren wissenschaftlichen Diskurs legte. Bei zukünftigen Überlegungen zur Thematik wird allerdings empfohlen, das Konzept von Kivi, in Form seiner Dissertation „Diesseits und jenseits des Fachübergreifenden: Perspektiven und Grenzen fachübergreifenden Musikunterrichts“, hinzuzuziehen. Darin konzentriert sich Kivi im Gegensatz zu Forsbach mittels hermeneutischer Textanalyse auf die Begriffsbildung des fachübergreifenden Musikunterrichts und ermittelt hierbei Merkmale, die die Verwendung des Begriffs mit all seiner Heterogenität einbeziehen (vgl. Kivi 2018, S. 244 f.). Es bietet einen zeitgemäßen Blick auf fachübergreifenden Musikunterricht und könnte somit als theoretische Grundlage für ein aktuelles, schulpraxisnahes Konzept dienen.

Literatur

Bastian, J./Gudjons, H. (1993): Projektunterricht: Geschichte und Konzept als Perspektiven innerer Schulreform. In: Bastian, J./Gudjons, H. (Hg.): Das Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus – Projektlernen im Fachunterricht. Hamburg: Bergmann und Helbig Verlag, S. 17–42.

Caviola, H./Kyburz-Graber, R./Locher, S. (2011): Wege zum guten fächerübergreifenden Unterricht. Ein Handbuch für Lehrpersonen. Bern: hep verlag.

CI (Comenius-Institut 2004). https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/1566_Fachuebergreifender_und_faecherverbindender_Unterricht.pdf?v2 (Letzter Zugriff am 09. 05. 2021).

Dethlefs-Forsbach, B. (2014): Fächerübergreifender Unterricht aus der Sicht des Faches Musik. Eine historisch-systematische Untersuchung von Theorien und Praxen sowie der Entwurf eigener Modelle und einer Konzeption des fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik. Fehmarn: Edition Forsbach.

Dewey, J. (1916): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. In: Oelkers, J. (Hg.) (1993): Übersetzung von Erich Hylla. Weinheim: Beltz, S. 230.

DUDEN (Duden Online 2020). <https://www.duden.de/node/115366/revision/592977> (Letzter Zugriff am 21. 05. 2021).

Duncker, L./Popp, W. (1998): Formen fächerübergreifenden Unterrichts auf der Sekundarstufe – eine Einleitung. In: Duncker, L./Popp, W. (Hg.) (1998): Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II. Prinzipien, Perspektiven, Beispiele. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Emer, W./Lenzen, K.-D. (2009): Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Baltmannsweiler: Schneider.

Forsbach, B. (2010): Projektlernen im Musikunterricht. Grundlagen, Beispiele und Hilfen für die Praxis. Augsburg: Wißner.

Forsbach, B. (2015): Fächerübergreifender Musikunterricht. Konzeption und Modelle für die Unterrichtspraxis. Fehmarn: Edition Forsbach.

Frey, K. (2012): Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun. Weinheim/Basel: Beltz.

Gudjons, H. (2008): Methodik zum Anfassen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Gudjons, H. (2014): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Hänsel, D. (1997): Projektmethode und Projektunterricht. In: Hänsel, D. (Hg.) (1997): Handbuch Projektunterricht. Weinheim und Basel: Beltz, S. 56.

Huber, L. (1997): Vereint aber nicht eins: Fächerübergreifender Unterricht und Projektunterricht. In: Hänsel, D. (Hg.) (1997): Handbuch Projektunterricht. Weinheim/Basel: Beltz, S. 50.

Huber, L. (1997): Ansätze zum fächerübergreifenden Unterricht in der gymnasialen Oberstufe: Lernen über Differenzen. Bönen in Westfalen: Kettler.

Kilpatrick, W.H. (1918): Die Projekt-Methode. Die Anwendung des zweckvollen Handelns im pädagogischen Prozeß. In: Dewey, J./Kilpatrick, W.H. (Hg.) (1935): Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis. Weimar: Verlag Hermann Böhlaus Nachfolger, S. 163.

Kivi, A. (2018): Fachübergreifender Musikunterricht als Projektionsfläche für Reformen und außerschulische Öffnung von Musikunterricht. Interdisciplinarity as a Vehicle for Innovations in Teaching Music in Schools: Opening the Schools for Out of School Musical Experiences. In: Clausen, B./Dreßler, S. (Hg.) (2018): Soziale Aspekte des Musikkernens. Social Aspects of Music Learning. Münster/New York: Waxmann Verlag, S. 244–249.

Kivi, A. (2022): Diesseits und jenseits des Fachübergreifenden Perspektiven und Grenzen fachübergreifenden Musikunterrichts. Augsburg: Wißner.

Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz.

KMK (Kultusministerkonferenz 1995). Zit. nach: Dr. Joachim Schulz-Hardt und Peter Fränz: Auszug aus: Einheit in der Vielfalt. 50 Jahre Kultusministerkonferenz 1948–1998. Herausgegeben vom Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Neuwied u. a.: Luchterhand 1998 (S. 177–227) <https://www.kmk.org/kmk/aufgaben/geschichte-der-kmk.html> (Letzter Zugriff am 22. 04. 2022).

Knoll, M. (1991): Europa – nicht Amerika. Zum Ursprung der Projektmethode in der Pädagogik 1702–1875. In: Pädagogische Rundschau, 44. Jahrgang (1991), S. 41–48.

Labbude, P. (2006): Fachunterricht und fächerübergreifender Unterricht. Grundlagen. In: Arnold, K.-H./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 441–447.

LISUM (Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg 2020). <https://lisum.berlin-brandenburg.de/veroeffentlichungen/thematische-uebersicht/veroeffentlichungen-fachuebergreifende-themen> (Letzter Zugriff am 25. 04. 2022).

Malmberg, I. (2012): Projektmethode und Musikunterricht. Didaktisch-methodische Perspektiven der Projektmethode für Lehr- und Lernprozesse im Musikunterricht. Wien: LIT.

MBS (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg)/Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (2015) (Hg.): Rahmenlehrplan 1–10. Teil B Fachübergreifende Kompetenzentwicklung. http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf (Letzter Zugriff am 23. 04. 2022).

Peterßen, W. H. (2000): Fächerverbindender Unterricht. Begriff, Konzept, Planung, Beispiele. München: Oldenbourg.

Rabenstein, K./Artmann, M./Herzmann, P. (Hg.) (2011): Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen. Fächerübergreifender Unterricht in den Sekundarstufen I und II: Forschung, Didaktik, Praxis. Immenhausen: Prolog.

Stübig, F. (2009): Fächerübergreifender Unterricht. In: Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hg.) (2009): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Musikalische Grundqualifizierung für alle Pädagog*innen?

Musik als verbindendes Lernmoment in der Schule: Vom fachübergreifenden Musikunterricht bis hin zu (sozial-)pädagogischen Musikprojekten

Christin Tellisch

1 Einleitung

„Es ist viel wichtiger, wer der Musiklehrer ist, als wer der Direktor der Oper ist. Der schlechte Direktor scheitert gleich. (Häufig auch der gute.) Aber der schlechte Lehrer tötet dreißig Jahre lang in dreißig Jahrgängen die Liebe zur Musik.“ Zoltan Kodaly (1929)

Dieses Zitat widmet sich der Vermittlung von musikalischen Kompetenzen vor allem in der Schule. Es zeigt die Bedeutung eines/r guten Pädagog*in für die Entwicklung der Heranwachsenden im Fachbereich Musik. Seiner/ihrer pädagogischen Kompetenz unterliegt es, die Liebe und Wertschätzung zur Musik zu wecken oder aber auch zu unterbinden. Diese – und andere – pädagogische Kompetenzen werden zum einen durch die praktische Tätigkeit und zum anderen durch Aus- und Weiterbildungen entwickelt. Doch wie sieht es in der Praxis aus, wo doch laut einer aktuellen Studie der Bertelsmann-Stiftung schon mehr als 23 000 Musiklehrkräfte an Grundschulen fehlen (vgl. Lehmann-Wermser/Weishaupt/Konrad 2000)?

Montag, 14.30 Uhr. Pausenklingeln. Herr Müller beeilt sich, um in die Turnhalle zu kommen. Heute steht wieder die Bandprobe auf der Agenda. Herr Müller ist eigentlich Mathe- und Physiklehrer, aber in seiner Freizeit macht er Musik. Eine Musiklehrkraft gibt es schon seit längerem an der Schule nicht, stundenweise kommt eine Fachkraft einer anderen Schule.

Auf Wunsch der Schüler*innen nach einer Band-AG hat er sich dazu bereit erklärt, eine solche ins Leben zu rufen. Das war vor vier Jahren. Nun warten schon neun Sechstklässler*innen mit ihren Instrumenten auf ihn. Gespielt wird Rockmusik, aber auch anderes ist dran. Herr Müller ist es wichtig, dass die jungen Leute die Texte verstehen und die Musik mit Herz leben, aber auch die Hintergründe verschiedener Songs und Musikstile kennen. Auftritte gab es auch schon. Gleichwohl diese nicht perfekt waren, so haben alle „gejammt“ – darauf kam es den Jugendlichen an – und die Zuhörer*innen die musikalischen Botschaften scheinbar freudig aufgenommen.

Mittwoch, 15.00 Uhr. Lehrerkonferenz. Frau Schulz, die Schulleiterin, erklärt, dass die Klasse 4 nun schon seit zwei Monaten keinen Musikunterricht hat und darauf wohl auch weiterhin verzichtet werden muss, da keine Lehrkraft zur Verfügung steht. Frau Lehmann, die Religionslehrerin, meldet sich und bietet an, dass sie das Thema „Mensch – Gesellschaft – Kultur“ musikalisch denken könnte. Sie kann sich vorstellen, fachübergreifenden Musikunterricht in diesem Bereich anzubieten, sodass die Kinder zumindest zeitweise Musikunterricht erleben dürfen. Musik würde sie mit Kultur, Religion und dem Leben verbinden. Da sie Kontakt zu Menschen aus verschiedenen Kulturkreisen hat, die mitunter sehr musikalisch sind, würde sie hier außerschulische Partner einbeziehen. „Musik meets Kultur“, meint sie, könnte ein Motto sein, das ihr sofort in den Kopf kommt. Die Schulleiterin freut sich über dieses Engagement und ist begeistert.

Freitag, 12.30 Uhr. Mittagspause. Frau Göpel und Herr Wind gehen zur Aula. Die beiden Sozialpädagog*innen leiten die AG „Breakdance, Rap und die große Politik“. Hier kommen 21 Schüler*innen verschiedener Klassenstufen der Sekundarstufe I zusammen, um sich mittels Breakdance und Rap gegen Rassismus zu äußern. Dazu lernen sie Moves für das Tanzen, Grundlagen für das Rappen und Wichtiges über Rassismus kennen. Sie entwickeln Botschaften und lernen diese musikalisch auszudrücken. Frau Göpel hat früher selbst Breakdance-Moves entwickelt und in einer Gruppe getanzt. Herr Wind liebt Rapmusik noch heute. Eigene Interessen und Kompetenzen werden genutzt, um Jugendliche zu motivieren, sich musikalisch zu bilden und politisch zu interessieren. Die AG läuft schon das zweite Jahr in Folge und bereitet den Lehrenden und Lernenden Freude.

Diese Szenen zeigen Alltag an deutschen Schulen und doch besondere Momente. Durch den Einsatz von Pädagog*innen, die nicht genuin musikpädagogisch geschult sind, wird versucht, den derzeitigen Mangel an musikalischer Bildung in den Schulen durch Engagement auszugleichen. Indem die Pädagog*innen ihre musikalischen Kompetenzen in den Schulalltag meist in fachübergreifender Perspektive einbinden, ermöglichen sie den Schüler*innen musikalische Bildung. Doch selbst dazu ausgebildet worden sind sie nicht.

Kann das nicht auch schief gehen, wenn man an die Worte von Zoltan Kodaly denkt? Wäre es vor diesem Hintergrund sinnvoll, musikalische Bildung für Pädagog*innen generell zu öffnen und Aus- und Weiterbildungen zu flexibilisieren, indem musikalische Bildungsangebote nicht nur Musiklehrkräften, sondern allen Pädagog*innen, die im musikalischen Bildungsbereich agieren, offenstehen? Dieser Fragestellung soll im vorliegenden Aufsatz nachgegangen werden. Es wird versucht, eine erste Antwort darauf zu geben, die unvollständig bleiben muss und weitergedacht werden kann.

Im Folgenden wird ein Einblick in die Aus- und Weiterbildungen für Schul- und Sozialpädagog*innen im Fachbereich Musik gegeben. Es wird dabei der Frage nachgegangen, inwieweit einerseits die angehenden Pädagog*innen in der Ausbildung und andererseits die bereits im Beruf agierenden Pädagog*innen durch Weiterbildung für die musikalische Bildung in Schule ausgebildet werden (können). Dabei müssen sowohl die Kompetenzen, die bei den Kindern und Jugendlichen durch musikalische Bildungsprozesse entwickelt werden sollen, als auch die dafür notwendigen pädagogischen Kompetenzen ausgebildet werden, so dass authentisch agierende und pädagogisch kompetente Lehrkräfte und Sozialpädagog*innen im musikalischen Bereich tätig werden. Es geht hier vor allem um Pädagog*innen, die fachübergreifend musikalische Bildung ermöglichen, wie es die einleitenden Beispiele gezeigt haben. Diese unvollständige Darstellung soll anhand ausgewählter Dokumentenanalysen einen Einblick ermöglichen. Es werden beispielsweise Empfehlungen der Kultusministerkonferenz und Stellungnahmen seitens des Deutschen Musikrates einbezogen.

2 Einblick in schulpädagogische Angebote für Pädagog*innen in der Aus- und Weiterbildung im musikalischen Bereich

Einheitliche Standards für die Ausbildung von Musiklehrerkräften hat die Kultusministerkonferenz im Jahr 2003 durch die Rahmenvereinbarungen zur Ausbildung für Lehrämter gelegt. Darin heißt es:

„Ziel [der Musiklehrer-]Ausbildung ist die Entfaltung der musikalisch-künstlerischen Kommunikationsfähigkeit auf einer gesicherten musikwissenschaftlichen, künstlerischen und fachdidaktischen bzw. musikpädagogischen Grundlage. Dabei soll speziell für das Lehramt Musik auch der Pluralismus der musikalischen Kultur insgesamt berücksichtigt werden. Hierdurch können in besonderer Weise die Empathie und die Toleranz der Schüler gefördert und entfaltet werden. Ausbildungsziel für die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer für das Fach Musik ist die Entwicklung und Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kenntnissen und Wissen, die es ihnen ermöglichen, Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit Musik so bekannt zu machen, dass sie diese in ihr eigenes Leben integrieren und ästhetisch vermittelte Wirklichkeiten selbstständig erfahren können.“ (KMK 2003, S. 2).

Der Deutsche Musikrat hat davon ausgehend im Jahr 2005 Thesen zum Musikunterricht in Schulen erarbeitet, die aufzeigen, wie vielfältig der Unterricht aufgrund der Ausgangsbedingungen vor Ort sein kann und wie wichtig daher die Professionalisierung der Lehrkräfte in diesem Bereich ist (vgl. Deutscher Musikrat 2005, S. 17 f.). Demzufolge sollte Musikunterricht durch Musizierpraxis und anregungsreiches Hören Freude an der Musik wecken, den Menschen sensibilisieren, Wissen über Musik vermitteln und zu außerunterrichtlicher Beschäftigung inspirieren, die Vielgestaltigkeit von Musik nahebringen, die Vernetzung von Musik mit anderen Themenfeldern sichtbar machen – wir sind hier also im Bereich des fachübergreifenden Musikunterrichts – sowie die eigene Musikkultur in Gegenwart und Vergangenheit erforschen lassen (vgl. ebd., S. 11 f.). Die Aus- und Weiterbildung von Musikpädagog*innen soll diese dahin-

gehend befähigen, dass sie über pädagogische Kompetenzen verfügen, die dies ermöglichen.

Die Ausbildung der Lehrkräfte im Fach Musik erfolgt an Universitäten und Hochschulen. Die Zugangsvoraussetzung für das Lehramt im Fach Musik ist neben der Allgemeinen Hochschulreife eine Aufnahmeprüfung. Die Anforderungen für diese Prüfung divergieren unter den Universitäten und Hochschulen. Die grundlegenden Fachschwerpunkte des Studiengangs hingegen sind in den Bundesländern relativ einheitlich geregelt und werden meist modularisiert angeboten. Der Studiengang Lehramt Musik fokussiert im Großen und Ganzen Übungen, Vorlesungen und Seminare in den Modulen Musikwissenschaft, Musiktheorie, Musikpädagogik und Musikpraxis mit Chor- und Orchesterleitung, Gesang, Ensemble- und Instrumentalspiel. Fächerübergreifende Module werden kaum angeboten.¹ Die Inhalte in den einzelnen Modulen variieren wiederum von Universität/Hochschule zu Universität/Hochschule und auch je nach Semesterangebot. Das Studium erstreckt sich meist über acht bis zehn Semester.

Bislang sind keine Studienangebote bekannt, bei denen Pädagog*innen (also beispielsweise der Mathe- und Physiklehrer Herr Müller, der die Band leitet) in ihren Kompetenzen so gefördert werden, dass sie professionell fachübergreifenden Musikunterricht in den Schulen anbieten könnten. Auch scheint es bislang kaum Weiterbildungen in diesem Bereich zu geben. Doch wenn man sich die praktische Arbeit an Schule anschaut und feststellt, welche Pädagog*innen hier musikalische Bildung ermöglichen, wäre dies sinnvoll.

Wenn Pädagog*innen Musik fachübergreifend unterrichten, aber dafür nicht ausgebildet worden sind, fehlen ihnen mitunter wichtige musikpädagogische Kompetenzen. Während für Studierende des Lehramts im Grundschulbereich bereits eine Grundqualifizierung als Pflichtbestandteil des Studiums an einigen Universitäten (z. B. in Brandenburg und Bayern) ermöglicht wird, ist dies berufs begleitend oft noch nicht der Fall.

¹ Zu dieser Erkenntnis kommt auch Moegling, wenn er einen Vergleich Deutschlands, Österreichs und der Schweiz anstellt: Zwar werden in allen drei Ländern in den Curricula allgemeine Zielsetzungen für das fächerübergreifende Lernen aufgeführt. Doch folgt man zu den substanziellen Bereichen, in denen die fachbezogenen Standards formuliert werden, so verliert sich diese fächerübergreifende Lernperspektive wieder. Da die Lehrkräfte dafür auch nicht ausgebildet werden, scheint eine Umsetzung schwierig (vgl. Moegling 2017: 363, 399 ff.).

Während des Studiums können Studierende in Brandenburg beispielsweise ein musisch-ästhetisches Modul belegen, wenn sie z. B. ein Instrument auf niedrigem Niveau spielen können oder im Chor singen oder hobbymäßig tanzen. Sie erhalten dann Einführungen in die Musikpädagogik und in Themen wie „Musik als Unterrichtsprinzip in allen Fächern“. Zudem belegen sie wahlweise einen Gitarrenkurs zur Liedbegleitung oder einen Kurs in der elementaren Musikpädagogik.

Weiterbildungen für Pädagog*innen können an dieser Stelle interessant sein. Lehrkräfte sind dazu angehalten, mindestens einmal im Schuljahr eine Weiterbildung *ihres Faches* zu besuchen. Das Angebot wird meist nachfrageorientiert gestaltet. Vom Bildungsministerium des jeweiligen Bundeslandes werden jedes Jahr Veranstaltungen angeboten, die meistens einen eindeutigen Bezug zum Lehrplan des Faches aufweisen, so dass die Lehrkräfte Kompetenzen und Wissen für ihre Unterrichtspraxis entwickeln können. Diese Veranstaltungen sind in ihrer Quantität von der Zahl der Fachlehrer*innen im Bundesland bzw. der Regionalstelle abhängig. Das bedeutet, je mehr Lehrer*innen ein Fachbereich hat, desto mehr Weiterbildungen werden angeboten. Daher ist es möglich, dass im Fachbereich Deutsch beispielsweise sechs unterschiedliche Weiterbildungen und im Fachbereich Musik nur zwei pro Schuljahr angeboten werden. Die thematischen Wünsche werden häufig auf Nachfrage bei den Pädagog*innen eruiert. Die Pädagog*innen *müssen* jedoch nicht an diesen Veranstaltungen teilnehmen. Dass Lehrkräfte anderer Fächer Weiterbildungen eines nicht von ihnen studierten Faches besuchen, ist bislang in den Bedarfsanalysen kaum berücksichtigt und wird ggf. auch nicht genehmigt. Nicht-Genehmigungen können beispielsweise damit begründet werden, dass genuin die Fachpädagog*innen weitergebildet werden sollen und die notwendigen Vorkenntnisse dafür mitbringen.

Dieser (unvollständige) Einblick zeigt, dass die Ausbildung von Musiklehrkräften an den Universitäten und Hochschulen klar über Aufnahmeprüfungen und eine feste Dauer von meist fünf Jahren geregelt ist. Weiterbildungsformate, durch die im Beruf stehende Lehrkräfte ihre pädagogischen Kompetenzen auch auf das Fach Musik ausweiten könnten, da sie es fachübergreifend unterrichten, scheinen (noch) nicht vorhanden zu sein. Ein Grund dafür könnte sein, dass Weiterbildungsangebote der Bundesländer im Bereich der Lehrer*innenbildung – sinnvollerweise – bedarfsgerecht unterbreitet werden. Dabei werden aber vor allem Musiklehrkräfte befragt. Zudem ist die Anzahl der Angebote beschränkt.

3 Exkurs: Pädagogische Kompetenzen für das fachübergreifende Unterrichten in Musik

Aus der vorangegangenen Darlegung wurde deutlich, dass Aus- und Weiterbildungen für Pädagog*innen, die fachübergreifend musikpädagogisch agieren, sinnvoll wären. Es stellt sich die Frage, welche Kompetenzen diese entwickeln sollten. In diese Überlegung soll durch den Exkurs eingeführt werden. Ein Anspruch auf Vollständigkeit besteht nicht.

Die Standards und inhaltlichen Anforderungen in der Lehrerbildung wurden im Allgemeinen im Jahr 2004 und für den fachspezifischen Teil im Jahr 2008 von der Kultusministerkonferenz definiert. Im fachspezifischen Teil für das Fach Musik wird erklärt, dass die im Studium zu entwickelnden Kompetenzen „auf das Erteilen des Fachunterrichts Musik, auf das fächerübergreifende Arbeiten, auf das Betreuen musikbezogener Arbeitsgemeinschaften sowie auf die Kooperation mit außerschulischen Trägern musikalischer Bildungsangebote“ (KMK 2008, S. 44) beinhalten sollen. Dazu werden folgende Kompetenzen aufgeführt, die hier verkürzt dargelegt werden:

- „vielseitige musikpraktische Fähigkeiten und künstlerisch-ästhetische Kompetenzen“,
- „Wissen und praktische Erfahrungen mit der Musik verschiedener Kulturen und Genres“,
- „notwendige fachwissenschaftliche und grundlegende fachdidaktische Kenntnisse und Fähigkeiten“,
- „Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse musikpädagogischer Forschung“,
- „ein erstes Repertoire an Unterrichtsmethoden sowie Grundlagen eines musikdidaktischen Reflexionsvermögens“,
- „erste reflektierte Erfahrungen in der kompetenzorientierten Planung und Durchführung von Musikunterricht und [...] Grundlagen der Leistungsdiagnose und -beurteilung“ (ebd.).

Es gehen daraus nicht spezifisch die pädagogischen Kompetenzen hervor, die speziell für den fachübergreifenden Musikunterricht benötigt werden.

Fachübergreifende Lehrkompetenzen für Lehrkräfte im Fach Musik			
A. Planung und Entwicklung			
1. Auseinandersetzung mit dem fachübergreifenden Themenbereich mit dem Fokus des Musikunterrichts	2. Gestaltung von fachübergreifender Lehr-Lern-Szenarien aus der Perspektive des Musikunterrichts	3. Identifikation und Einbindung außerschulischer Partner*innen aus dem musikalischen und anderen Bereichen und/oder Lern-/Kulturorte	
4. Planung pädagogischer Prozesse zur Ermöglichung musikbezogener, selbstbestimmter, kreativer und eigenaktiver musikalischer Auseinandersetzungen	5. Erfassung und Berücksichtigung in der Planung von (musikbezogenen) Erfahrungen der Schüler*innen im fachübergreifenden musikbezogenen Themenbereich	6. Erfassung und Berücksichtigung in der Planung von besonderen Herausforderungen: Rechte (im Bereich der Musik), Zeiten für andere Lernorte o. ä., Einbezug von Schüler*innen mit Handicaps oder aus unterschiedlichen Kulturen mit ihren musikalischen Kompetenzen, Interessen o. a.	
7. Erfassung und Berücksichtigung in der Planung möglicher motivationaler und emotionaler Faktoren des Themas bei den Schüler*innen	8. Entwicklung von Lehr-Lern-Arrangements zur Förderung der Reflexionskompetenz des fachübergreifenden Themas in der Musik	9. Entwicklung von Lehr-Lern-Arrangements zur Förderung von Selbststeuerungskompetenz	
B. Realisierung			
1. Diagnose des aktuellen Kompetenzstandes der Schüler*innen zum fachübergreifenden Thema und den zugehörigen vor allem musikbezogenen Kompetenzen	2. Förderung der Lernprozesse durch die pädagogische Begleitung im musikbezogenen Bereich sowie im darüber hinausgehenden fachübergreifenden Bereich	3. Strategien zur Bearbeitung fachübergreifender Aufgaben und zur Entwicklung von zugehörigen vor allem musikalischen Kompetenzen bei den Schüler*innen	4. Realisierung musiktheoretischer und -praktischer Erfahrungen und Kompetenzentwicklungen bei den Schüler*innen

Fachübergreifende Lehrkompetenzen für Lehrkräfte im Fach Musik

C. Evaluation

1. Sammlung und Auswertung von Informationen zum Lernprozess und Lern-erfolg im fachübergreifenden Musikunter-richt

2. Reflexion der Planung, Methodik und der pädagogischen Umsetzung des fach-übergreifenden Musikunterrichts

D. Sharing

1. Aufarbeitung des fach-übergreifenden Musik-unterrichts für weitere Verwendung

2. Weitergabe der Auf-arbeitung und zugehöriger Materialien

3. Recherche, Beurtei-lung und Adaption frem-der Aufarbeitungen und Materialien für die eigene Verwendung und Weiter-entwicklung des fachüber-greifenden Themas im Mu-sikunterricht

Diese werden – angelehnt an das Modell von Kernkompetenzen für Lehrkräfte für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt von der Forschungsgruppe Lehrerbildung Digitaler Campus Bayern² – im Folgen- den als erster, wenn auch noch unvollständiger Ansatz zu entwickeln ver- sucht:³

Es wird deutlich, dass eine Vielzahl an Lehrkompetenzen auch für den Musikunterricht im Allgemeinen benötigt werden und sich somit in den o. g. Punkten der KMK wiederfinden lassen (z. B. die Punkte A 4.–7. und 8.). Es sind aber auch spezifische, für das fachübergreifende Unter- richten Lehrkompetenzen notwendig, so etwa, wenn die Punkte A 1.–3., 5. und 9. fokussiert werden. Das Aufgreifen des fachübergreifenden Mo- ments braucht die pädagogische und fachwissenschaftliche Kompetenz, über das Fach hinaus zu gehen und doch vom Fach aus zu denken. Es müssen thematisch neue Felder beschritten und deren Verbindung zur Musik gesucht, auf den Kompetenzstand der Schüler*innen zugeschnit- ten und anspruchsvoll pädagogisch aufbereitet werden. Anders als die

² Eine Anlehnung an dieses Modell scheint sinnvoll, da es zum einen von Aktualität ge- prägt ist sowie das fachübergreifende Unterrichten mit den zugehörigen pädagogischen Kompetenzen fokussiert und zum anderen die notwendigen Kompetenzen in einem gut durchdachten und systematischen Überblick darstellt.

³ Vgl. Forschungsgruppe Lehrerbildung Digitaler Campus Bayern (2017).

im Musiklehrbuch oder ggf. in den Rahmenlehrplänen aufbereiteten Themen kommen diese Themen ggf. von den Schüler*innen selbst und/oder haben bislang keine musikpädagogische Fundierung erfahren. Dies zu leisten, liegt dann im Aufgabenbereich der fachübergreifend agierenden Pädagog*innen.

4 Einblick in sozialpädagogische Angebote für Pädagog*innen in der Aus- und Weiterbildung im schulmusikalischen Bereich

Eines der in der Einleitung dargelegten Beispiele aus der Praxis zeigt, dass häufig auch sozialpädagogische Angebote in der Schule mit der musikalischen Bildung in Verbindung stehen. Fachübergreifend wird Musik gelernt und praktiziert, beispielsweise in Verbindung mit dem Thema Rassismus. Doch welche musikpädagogischen Vorkenntnisse erhalten angehende Sozialpädagog*innen?

Ästhetisch-kulturelle Bildung, von der die musikalische Bildung ein Teil darstellt, kann in der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik von Bedeutung sein, da sie einen guten Zugang zu den Kindern und Jugendlichen ermöglicht. Angehende Sozialpädagog*innen absolvieren in ihren Studiengängen – meist an Fachhochschulen – oftmals Lehrveranstaltungen über Ästhetische und Kulturelle Bildung. Der Fokus liegt dabei oftmals auf den theoretischen Grundlagen, die dann anhand praktischer Beispielprojekte aus der Sozialen Arbeit reflektiert werden, meist jedoch ohne dass die angehenden Sozialpädagog*innen diese praktische Betätigung selbst durchführen. Einige Ausbildungsstätten setzen auch einen Fokus auf die eigenständige praktische Umsetzung solcher Projekte. Dies ist jedoch nicht einheitlich geregelt, sondern liegt in der Angebotsvarianz und Durchführungsmöglichkeit der jeweiligen Ausbildungseinrichtungen und Dozent*innen begründet. Vor allem im dualen oder berufsbegleitenden Studienformat setzen die Studierenden dann in Fällen der Berücksichtigung praktischer Kompetenzen ein sozialpädagogisches musikalisches Bildungsprojekt in einer Schule oder einer offenen Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtung um. Dabei nutzen sie die in der Theorie erworbenen Kenntnisse und wenden sie in der Praxis an. Diese Umsetzung wird an-

schließlich in den Seminaren wieder reflektiert und/oder auch schriftlich fixiert.

An der Hochschule für angewandte Pädagogik in Berlin wird beispielsweise das Modul „Ästhetisch-kulturelle Bildung und Erziehung“ als Pflichtmodul für alle Sozialpädagog*innen angeboten. Die Studierenden sollen in diesem Modul die Bedeutung u. a. von musikalischen Kenntnissen und Erfahrungen für die Wahrnehmungsfähigkeit, die (sozio-)emotionale Entwicklung, die Persönlichkeitsbildung, die Welterschließung, das Weltbild und für die gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe von Kindern und Jugendlichen kennenlernen. Zudem sollen sie Wege erfahren, ihre eigenen Fachkenntnisse und Fertigkeiten u. a. auf musikalischen Gebieten und ihr eigenes ästhetisches Erleben und Verstehen bedarfsgerecht und zielgerichtet zu erweitern sowie dieses angemessen zu reflektieren und in ihren professionellen Kontext einzuordnen. Sie sollen auch alters- und entwicklungsgerechte Lern- und Erlebnisgegenstände sowie Wege, diese zu entwickeln, im Bereich der musikalischen Bildung von Kindern und Jugendlichen sowie Methoden und Materialien zu ihrer Vermittlung kennenlernen. Nach Absolvierung des Moduls sollen sie in der Lage sein, die (sozial-)pädagogische Eignung musikalischer Lern- und Erlebnisumgebungen unter Rückgriff auf wissenschaftliche Bewertungsmaßstäbe bedarfs-, lebenswelt- und zielgruppengerecht einzuschätzen. Außerdem lernen sie grundlegende Forschungsergebnisse der Pädagogik zur musikalischen Bildung unter besonderer Berücksichtigung von Heterogenität kennen (vgl. HSAP 2019). Es wird deutlich, dass musikbezogene Kompetenzen vermittelt werden, die im pädagogischen Bereich Anwendung finden können. Die praktische Umsetzung und die Entwicklung zugehöriger Kompetenzen bei den Lehrkräften werden durch Praxisaufgaben realisiert.

Da Sozialpädagog*innen eine breite (sozial-)pädagogische Kompetenz entwickeln müssen, ist dieser Bereich der musikalischen Bildung meist nur einer unter vielen und wird deshalb oft in einem oder zwei Semestern mit einer oder zwei Lehrveranstaltungen abgehandelt.

Auf dem Studienmarkt in Brandenburg gibt es ein Angebot, das Musikpädagogik und Musikvermittlung in der Sozialen Arbeit fokussiert. Dieses wird von der Fachhochschule Clara Hoffbauer in Potsdam angeboten. Ziel ist es, Musikpädagog*innen zu qualifizieren, „die in sozialen und pädagogischen Handlungsfeldern Musik alltagsintegriert für die Entwicklung und Unterstützung diverser Adressat*innen einsetzen sowie

kulturelle und musikalische Bildungsprozesse anbahnen“ (vgl. FHCHP 2020). Hier steht die musikalische Bildung also in einem direkten Zusammenhang mit der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik. Beide Bereiche scheinen gleichrangig behandelt zu werden.

Eine Untersuchung von Weiterbildungsangeboten für Sozialpädagog*innen brachte keine Ergebnisse dafür, dass spezielle musikpädagogische Maßnahmen angeboten werden. Das bedeutet aber nicht, dass einige Anbieter dies nicht trotzdem tun. Die Vielzahl an Anbietern führt dazu, dass an dieser Stelle keine eindeutige Aussage getroffen werden kann.

5 Pädagogisch übergreifende Aus- und Weiterbildungsangebote im Bereich der musikalischen Bildung

Aus- und Weiterbildungsangebote, die Pädagog*innen – also Lehrkräfte anderer Fächer außer Musik oder auch Sozialpädagog*innen – für das fachübergreifende Unterrichten im Fach Musik qualifizieren, konnten für die Lehrkräfte nicht und für die Sozialpädagog*innen in ersten Ansätzen ausfindig gemacht werden. Im Folgenden soll der Blick auf Angebote geworfen werden, die unabhängig von der pädagogischen Vorbildung der Teilnehmer*innen zur Qualifizierung in diesem Bereich beitragen könnten.

Zum einen gibt es Angebote, die die Kreativitätspädagogik fokussieren. So liegen mittlerweile Möglichkeiten vor, Zertifikatskurse zu belegen, um sich dem Thema „Kreativität“ in pädagogischen Prozessen zu widmen. Diese Angebote für Pädagog*innen, Erzieher*innen und Mitarbeiter*innen von Kinder- und Jugendeinrichtungen werden beispielsweise von freien Trägern durchgeführt. In mehreren Modulen setzt man sich mit der Geschichte und der Grundlage der kreativitätspädagogischen Arbeit sowie deren Praxis auseinander (vgl. Kreativitätspädagogik Leipzig 2018).

Darüber hinaus gibt es auch akademische Ausbildungsmöglichkeiten im Bereich der Kulturvermittlung als Profession. Die Universität Hildesheim bietet einen solchen Masterstudiengang an (vgl. nmz 04/2018, S. 17). Dieser spricht nicht nur das pädagogische Berufsfeld an. Die Universität

Marburg ermöglicht einen Weiterbildungsmaster im Bereich der Kulturellen Bildung an Schulen. In sechs Modulen werden hier fachliche und methodische Kompetenzen in den Bereichen der ästhetischen Erfahrung und kulturellen Bildung (Modul 1), der künstlerischen Erprobungsfelder (Modul 2), der Kooperation und Vernetzung (Modul 3), der systematischen und institutionellen Strukturen (Modul 4) sowie durch ein Projektmodul (Modul 5) ermöglicht. Der Studiengang endet mit einer Masterarbeit (Modul 6) (vgl. Universität Marburg 2015).

Auch die Ruhr-Universität in Bochum fokussiert die Kulturelle Bildung. Im Lehr- und Forschungsbereich für Sportpädagogik werden in jedem Semester Lehrveranstaltungen für die Studierenden angeboten, die sich entweder mit den Grundlagen Kultureller Bildung oder mit konkreten Angeboten wie Tanz oder Körper-und-Raum-Erfahrung auseinandersetzen (vgl. Ruhr-Universität Bochum 2018). Dazu muss man allerdings Lehramt Sport studieren.

Es stellt sich die Frage, wie ein Weiterbildungsangebot oder ein Weiterbildungsmaster strukturiert werden könnte, damit noch spezifischer die Anforderungen erfüllt werden können, die durch die KMK und den Deutschen Musikrat an die Ausbildung von Pädagog*innen im musikalischen Bereich festgehalten werden (siehe Kap. 2). Es gilt dabei zu berücksichtigen, dass die Pädagog*innen eine pädagogische Vorbildung (z. B. in anderen Fächern oder im Bereich der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik) absolviert haben, eine musikalische Affinität besitzen, aber musikalische Bildung oft „nur“ nachgeordnet ihren anderen Fächern oder Arbeitsbereichen in der Schule anbieten und realisieren.

1. Die Ausgangsbedingungen wären gänzlich andere als im Lehramtsstudium für Musik, denn eine Aufnahmeprüfung scheint wenig sinnvoll. Man muss sich vorstellen, dass es nicht darum geht, diese Personen zu qualifizieren, *damit* sie musikalische Bildung vermitteln. Vielmehr geht es darum, *dass* diese Personen bereits musikalische Bildung vermitteln und darin professionalisiert werden. Die Situation des eklatanten Mangels an Musiklehrkräften hat zu dieser besonderen Situation geführt. Ohne Aufnahmeprüfungen würde nicht sortiert werden, wie ausgereift die eigenen musikalischen Kompetenzen auf einem Instrument oder in der Musiktheorie wären. Daher ist es sinnvoll, ein Weiterbildungs- und/oder Weiterbildungsstudienformat anzubieten, das dem Ziel inklusiver

Bildung nahekommmt. Das bedeutet, dass die individuellen Kompetenzen der Teilnehmenden zu Beginn erhoben werden – nicht damit sie teilnehmen dürfen oder nicht, sondern damit daran angesetzt und gefördert wird. Flexible Module, die bei entsprechenden Kompetenzen unbelegt bleiben oder nach einer „Basisbelegung“ auch eine „vertiefte Belegung“ erfahren, um Defizite auszugleichen, erscheinen hier eine sinnvolle Vorgehensweise.

2. Auch wäre das Zeitfenster eines solchen Weiterbildungsformates wesentlich eingeschränkter als ein Vollzeitstudium, das ungefähr fünf Jahre umfasst. Daher müsste durchdacht werden, welche Module, Inhalte und Kompetenzen für die Pädagog*innen unbedingt notwendig sind, sodass eine Professionalisierung ihres praktischen musikalischen Wirkens damit verbunden wird. Möglicherweise sind bestimmte Module für ihr spezifisches musikpädagogisches Arbeitsfeld weniger von Interesse und müssen daher nicht belegt werden.

Von der Struktur würde sich ein berufsbegleitendes Studium in einem flexiblen Online-Format anbieten, das theoretische Einheiten mit dem praktischen pädagogischen Arbeiten vor Ort verbindet. Die im Beruf stehenden Pädagog*innen würden beispielsweise musikpädagogische Expertisen und Diskurse studieren und als Transferaufgabe diese mit dem Schulprojekt „Band“ oder dem fachübergreifenden Unterrichten von Musik und Religion umsetzen. Dazu könnten Online-Seminare angeboten werden, die berufsbegleitend absolviert werden könnten. Die praktische musikpädagogische Arbeit, die von den wissenschaftlichen Auseinandersetzungen initiiert und damit fundiert wird, würde reflektiert und mit den Dozent*innen besprochen werden. Auf diese Weise könnte eine Professionalisierung des musikpädagogischen Handelns stattfinden. Herausforderungen aus der praktischen Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen könnten wissenschaftlich aufgearbeitet und fundiert werden, sodass sie in der Praxis bewältigt werden können. Musikpraktische Teile könnten das Weiterbildungsformat ergänzen. Inwiefern sich hierfür Blocktage zur Probe oder auch digitaler Instrumentalunterricht o. ä. (wie er in Pandemie-Zeiten nicht selten in unterschiedlichen Zusammenhängen realisiert wurde) eignen, muss ausprobiert und entwickelt werden. Wichtig ist, dass die Pädagog*innen dieses Weiterbildungsformat neben ihrem berufli-

chen Wirken, Familie, Freunden und Alltagsbelastungen realisieren können und einen Mehrwert für ihre musikpädagogische Arbeit vor Ort mitnehmen. Das Fortbildungsprogramm *Belcantare* des Landes Brandenburg ist dafür ein gelungenes Beispiel.

Diese ersten Ansätze sind unvollständig und sollen als Denkipulse aufgenommen und weiterentwickelt werden.

6 Fazit: Aus- und Weiterbildungen für Pädagog*innen im fachübergreifenden musikalischen Bereich

Es soll mit diesem Artikel nicht dazu angeregt werden, Pädagog*innen schnellstmöglich zu Musiklehrkräften auszubilden. Vielmehr sollte dieser Diskurs dazu beitragen, einen Denkanstoß zu geben, wie die – nicht musikpädagogisch ausgebildeten – Pädagog*innen in der Schule, die bereits musikpädagogisch in fachübergreifenden Projekten oder im fachübergreifenden Musikunterricht agieren (müssen oder wollen), dennoch bedarfsgerecht und umfassender als in einer punktuellen und damit oft nicht nachhaltigen Weiterbildungsveranstaltung professionalisiert werden und sich musikpädagogisch weiterentwickeln können.

Der Artikel gibt zudem einen Einblick in die KMK-Darlegung sowie in ein Positionspapier des Deutschen Musikrats in die Anforderungen an Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten von Pädagog*innen im musikalischen Bereich.

Angehende Lehrer*innen im Fach Musik durchlaufen ein Studium, das sie explizit dem Fach widmen, das sie später unterrichten werden. Hier ist ein Studium im musikalischen Bereich mit einer hohen Spezialisierung ausgelegt. Die Ausbildung von Sozialpädagog*innen umfasst ein Studium, in dem sie mit ästhetisch-kultureller Bildung in theoretischer und/oder praktischer Art punktuell in Verbindung kommen. Das variiert je nach Studienanbieter.

Die Weiterbildungsangebote der Landesschulbehörden für Pädagog*innen sind meist fakultativ und fachbereichsspezifisch. Sie umfassen in der Regel kurze, d. h. ein- bis zweitägige Weiterbildungen. Die Angebote für Lehrkräfte in den einzelnen Fachbereichen werden oftmals nachfrageorientiert ausgerichtet und sind vom Weiterbildungsanbieter sowie den

pädagogischen Zielen des Bundeslandes abhängig. Weiterbildungsangebote gibt es für jedes Fach und sie werden auf freiwilliger Teilnahmebasis angeboten. Die Plätze sind meist begrenzt. Inwieweit daher Lehrkräfte, die Musik nicht als grundständiges Fach unterrichten, teilnehmen können, ist offen. Die Landesmusikakademie Berlin zeigt beispielsweise eine große Offenheit bzgl. der Zielgruppen. Hier handelt es sich aber meist um geschlossene Kurse über einige Stunden bis maximal einige Wochenenden und damit um ein weniger intensives Format, als es in diesem Aufsatz postuliert wird.

Für die Sozialpädagog*innen gibt es einige wenige spezifische Angebote im musikalischen Bereich, die darauf ausgelegt sind, Soziale Arbeit/Sozialpädagogik und Musikpädagogik zusammenzudenken. Hieran gilt es anzuknüpfen und weitere zu entwickeln, die den komplexen Anforderungen von Sozialer Arbeit/Sozialpädagogik und musikalischer Bildung gerecht werden können.

Weiterbildungsangebote und/oder Weiterbildungsstudiengänge, die Pädagog*innen für die musikpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen weiterqualifizieren, sollten an den individuellen Kompetenzen der Pädagog*innen ansetzen, die praktische Arbeit vor Ort berücksichtigen und in flexiblen – neben dem Beruf leistbaren – Formaten angeboten werden sowie die praktische Arbeit vor Ort berücksichtigen und in die Weiterbildung integrieren. Dieser erste Impuls kann weiterentwickelt und diskutiert werden.

Literatur

Deutscher Musikrat (2005): Sieben Thesen zur Musik in der Schule. http://www.miz.org/dokumente/musik_in_der_schule.pdf (Letzter Zugriff am 20. 04. 2022).

FHCHP (2020): Musikpädagogik und Musikvermittlung in Sozialer Arbeit. <https://www.fhchp.de/studienangebot/musik> (Letzter Zugriff am 10. 04. 2022).

Forschungsgruppe Lehrerbildung Digitaler Campus Bayern (2017): Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt. In: Merz Medien + Erziehung: Zeitschrift für Medienpädagogik. 2017/4, S. 65–74.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2003): Rahmenvereinbarung zur Ausbildung im Unterrichtsfach Musik für alle Lehrämter. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_03_06-RV-Musik-fuer-alle-Lehraemter.pdf (Letzter Zugriff am 20. 04. 2022).

Kreativitätspädagogik Leipzig (2018): Weiterbildung zum Kreativitätspädagogen der Akademie für Kreativitätspädagogik Leipzig. <https://www.erzieherin-ausbildung.de/content/akademie-fuer-kreativitaetspaedagogik-leipzig> (Letzter Zugriff am 20. 04. 2022).

KMK (Kultusministerkonferenz) (2008): Lehrerbildung in Deutschland – Standards und inhaltliche Anforderungen. https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente_zur_bologna-reform/KMK_Standards.pdf (Letzter Zugriff am 20. 04. 2022).

Moegling, K. (2017): Kultureller Transfer und Bildungsinnovation: Wie Schulen die nächste Generation auf die Zukunft der Globalisierung vorbereiten können. Immenhausen: Budrich.

nmz (neue musikzeitung) (2018): Thema: Kulturelle Bildung. Chorszene. Hochschule. 8/2018.

Universität Marburg (2015): Weiterbildungsmaster „Kulturelle Bildung an Schulen“. Marburg. <https://www.uni-marburg.de/fb21/studium/studiengaenge/wb-kubis> (Letzter Zugriff am 20. 04. 2022).

Ruhr-Universität Bochum (2018): Lehrveranstaltungen im Bereich der Kulturellen Bildung. Bochum. <http://www.sportwissenschaft.rub.de/sportpaed/kulturellebildung/lehre.html> (Letzter Zugriff am 20. 04. 2022).

Musikbezogene Argumentationskompetenz als Beitrag zur Demokratiebildung

Alexander Lipp/Anja Bossen

1 Der Stellenwert von Argumentationskompetenz in der deliberativen Demokratie

In deliberativen demokratischen Gesellschaften, wie sie derzeit auch in Deutschland angestrebt wird – u. a. auch, um der viel beklagten Politikverdrossenheit etwas entgegenzusetzen – basieren Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse auf der Beteiligung möglichst vieler Bürger*innen: Der Begriff „deliberative Demokratie“ bezeichnet

„eine auf den Austausch von Argumenten angelegte Form der Entscheidungsfindung unter Gleichberechtigten. Das bessere Argument und nicht die Mehrheitsabstimmung soll die Entscheidungen prägen und zu besseren Entschlüssen führen, weil – im Idealfall – alle Argumente gegeneinander abgewogen werden und eine Einigung auf die ‚beste‘ Lösung möglich ist.“ (Bundeszentrale für Politische Bildung 2020).

Um sich daran angemessen beteiligen und sich für eigene Belange und Überzeugungen engagieren zu können, bedarf es diskursiver Fertigkeiten, von denen insbesondere die Argumentationskompetenz zentral ist. Aus Perspektive des Individuums wird „die Fähigkeit, überzeugend zu argumentieren, zu einer Machtressource, mit deren Hilfe die eigenen wirtschaftlichen, politischen, ökologischen oder sozialen Interessen durchgesetzt werden können“ (Bayer 1999, S. 65, zit. n. Budke 2013, S. 354).

Derzeit zu beobachtende Erscheinungen wie Hate Speech, Shitstorm, Verschwörungstheorien und Fake News, die sich nicht nur in sozialen

Netzwerken, sondern auch im politischen Tagesgeschäft verbreiten, stellen Indizien für abnehmende argumentative Kompetenzen bzw. einen offenbar abnehmenden Willen zur Argumentation dar. Sie haben schwerwiegende Folgen, nicht nur für die Individuen, sondern auch für den Zusammenhalt der Gesellschaft als Ganzes.

Argumentationskompetenz benötigt sowohl intellektuelle Fähigkeiten als auch bildungssprachliche Handlungskompetenz zum Produzieren und Durchdringen von öffentlichen Diskursen und Argumentationsgehalten. Aus diesem Grund kommt auch der Sprachbildung aktuell ein hoher bildungspolitischer Stellenwert zu, der sich sowohl in den Rahmenlehrplänen aller Fächer als auch in der Lehrerbildung niederschlägt. Vor dem Hintergrund der angestrebten Chancengerechtigkeit und Partizipation kann Sprachbildung somit als ein essenzieller Teil von Demokratiebildung betrachtet werden. Es geht hierbei darum, Kinder und Jugendliche zunehmend dazu zu befähigen, sich mittels bestimmter Sprachhandlungsmuster und Wortbausteine in verschiedenen kommunikativen Situationen adäquat ausdrücken zu können. So heißt es beispielsweise im fachübergreifenden Teil B des Rahmenlehrplans Klasse 1–10 für Berlin und Brandenburg: „Je sicherer man eine Sprache beherrscht, desto flexibler, kritischer und überzeugender kann man seine Standpunkte, Interessen, Wünsche, Gedanken und Überlegungen reflektieren und anderen gegenüber zum Ausdruck bringen und die anderer Menschen verstehen und wertschätzen“ (MBS 2015b, S. 3). Weiter wird als Ziel der Kompetenzentwicklung formuliert: „In der Interaktion werden Kompetenzen der Lernenden insbesondere im Hinblick auf eine konstruktive Teilnahme an Diskussionen entwickelt“ (ebd., S. 4). Hierfür werden ein differenzierter und reichhaltiger Wortschatz, das Verfügenkönnen über vielfältige Satzmuster und eine breite Kenntnis von Textsorten und Gesprächsarten als notwendig erachtet. In den Niveaustufen der Bildungsstandards zum Bereich Interaktion finden sich auf der höchsten Stufe folgende Formulierungen: „Die Schüler*innen können zu einem Sachverhalt oder zu Texten Stellung nehmen“, „Hypothesen formulieren und begründen“, „die eigene Meinung mit Argumenten stützen“. Diese Formulierungen unterstreichen die Bedeutung diskursiver Kompetenzentwicklung als fachübergreifende Aufgabe in aller Deutlichkeit. Dennoch steht die Argumentationskompetenz derzeit (noch) nicht im Fokus von Sprachbildung; wie eine „gute“ Argumentation aufgebaut ist, welche Arten von Argumenten und Diskussionsstrategien es gibt und in welchen

Situationen diese sinnvoll anwendbar sind, wird i. d. R. in der Sprachbildung nicht thematisiert. Hier tut sich ein zusätzliches Feld auf, das sowohl fachübergreifend als auch fachspezifisch bearbeitet werden sollte. Im Musikunterricht gilt dies für eine Beteiligung an ästhetischen Diskursen. Doch auch in der Musikpädagogik stellt die musikbezogene Diskurs- bzw. Argumentationskompetenz ein Randthema dar, obwohl die Ausbildung einer ästhetischen Urteilskraft explizit im Rahmenlehrplan verankert ist:

*„Sie [die Schüler*innen] nutzen ihre Erfahrungen, um unterschiedliche Musik und deren Aufführung zunehmend begründeter zu beurteilen, und finden eigene ästhetische Standpunkte. [...] Dabei erfahren sie, dass musikalische Vorlieben und Werturteile veränderbar sind, und reflektieren vor diesem Hintergrund ihre musikalische Identität.“ (MBJS 2015a, S. 6).*

Doch worin sich die ästhetische Urteilskraft konkret niederschlägt und wie sie methodisch-didaktisch auszubilden wäre, wird bislang nur ansatzweise thematisiert.¹ Damit bleiben Potenziale einer gegenseitigen Durchdringung von Musik- und Sprachdidaktik für die Entwicklung einer musikbezogenen Argumentationskompetenz ungenutzt. Der vorliegende Beitrag zielt daher darauf ab, die Potenziale des Diskutierens über Musik für die Entwicklung von musikbezogener, aber auch überfachlicher Argumentationskompetenz und damit letztlich für die Demokratiebildung herauszuarbeiten. Himmelmann (2007, S. 68 f.) führt innerhalb von insgesamt acht praktisch-instrumentellen Fertigkeiten, die von den Schüler*innen im Bereich der Demokratiebildung erworben werden sollen, zwei Fertigkeiten an, die sich unmittelbar auf Diskurse beziehen, dabei aber zwei verschiedene Bereiche – sowohl der psychologische als auch der linguistische – ansprechen:

1. Meinungen und Argumente anderer erfassen und ernst nehmen, andere Meinungsträger als Person anerkennen, sich in die Lage

¹ Ästhetische Diskurse und musikbezogenes Argumentieren werden sowohl auf theoretischer als auch empirischer Ebene seit etwa 2008 in der Wissenschaftlichen Musikpädagogik durch die Forschungsarbeiten von Rolle (2008; 2012; 2013; 2014; 2017; 2020), Rolle/Wallbaum (2011) sowie Gottschalk/Lehmann-Wermser (2013) untersucht. Welche Rolle theoretische und praktische Diskurse im Sinne der Diskurstheorie von Habermas im Musikunterricht spielen, wurde hingegen bislang noch nicht untersucht.

- anderer versetzen, Kritik ertragen, zuhören (Dialogfähigkeit, Empathie).
2. Eigene Meinung (Bedürfnisse, Interessen, Gefühle, Wertedispositionen) deutlich machen, zusammenhängend reden, klar und deutlich begründen (Interessenvertretung, Selbstwirksamkeit).

Ästhetische Diskurse im Musikunterricht bieten zahlreiche Gelegenheiten, diese Fertigkeiten zu erwerben, weil der Musikunterricht oft Gegenstände und Sachverhalte umfasst, die nicht eindeutig zu verstehen bzw. nicht eindeutig „richtig“ oder „falsch“ sind. Aus diesem Grund stehen Sprachhandlungen wie Deuten, Interpretieren und Analysieren im Vordergrund (vgl. Bubinger/Barth 2015, S. 11), und es müssen häufig eigene musikbezogene Standpunkte und ästhetische Urteile gefunden werden. Dadurch besteht die Möglichkeit, im Hinblick auf eigene kreative Gestaltungen und subjektive Werturteile eigene Positionen zu beziehen und eigene, teils auch ungewöhnliche Lösungswege zu finden und auch diese argumentativ anderen gegenüber zu verteidigen.

2 Diskurskompetenz vor dem Hintergrund der Diskurstheorie von Jürgen Habermas

Um den potenziellen Beitrag des Musikunterrichts zur Diskurskompetenz herausarbeiten zu können, ist ein Rückgriff auf die gesellschaftliche Bedeutung von Diskursen und deren theoretische Fundierung notwendig. Daher soll hier im Folgenden zunächst kurz auf die Diskurstheorie von Jürgen Habermas eingegangen werden, in der es um öffentliche Diskurse geht, die für eine vernunftgeleitete demokratische Gesellschaft unabdingbar sind: Bei gesellschaftlichen Fragen, die letztlich alle betreffen, sollen auch alle mitreden können. Als Diskurs wird dabei eine Form der Kommunikation bezeichnet, in der die Teilnehmer*innen „strittige Geltungsansprüche thematisieren und versuchen, diese mit Argumenten einzulösen oder zu kritisieren“ (Habermas 1981, S. 38). Ein Diskurs ist in der Diskurstheorie von Habermas ein Prozess, in dem es darum geht, die Gültigkeit der mit einer Äußerung erhobenen Ansprüche mit dem Ziel eines Konsenses zu klären. „Die Teilnehmer*innen an einem Diskurs begründen Aussagen oder stellen sie in Frage unter Ver-

wendung von Argumenten, die die anderen Teilnehmer*innen zur Annahme des jeweils Intendierten bewegen sollen, also zur Annahme der Ursprungsaussage im Falle der Begründung bzw. zur Ablehnung der Ursprungsaussage im Falle der Kritik. Eine Aussage anzunehmen bedeutet dabei, den in ihr enthaltenen Geltungsanspruch anzuerkennen und seine kommunikativen Konsequenzen zu tragen. [...]. Wesentlich für einen Diskurs ist aber, dass nicht eine einmalige Korrektur von Aussagen stattfindet, sondern dass auf die Begründung bzw. Kritik durch eine(n) Teilnehmenden eine Entgegnung durch andere Teilnehmer*innen erfolgt, die sich wiederum begründend oder kritisch auf die Ausgangskommunikation beziehen oder aber die Begründung bzw. Kritik des/der ersten Teilnehmenden einer erneuten Begründung oder Kritik unterziehen. Erst wenn sich auf diese Weise ein eigener, metakommunikativer Prozess ausdifferenziert, lässt sich von einem Diskurs als eigener Kommunikationsform sprechen“ (Albrecht 2010, S. 54). In seiner Theorie unterscheidet Habermas drei Formen von Diskursen:

- a. den theoretischen Diskurs als Form der Argumentation, in der kontroverse Wahrheitsansprüche zum Thema gemacht werden,
- b. den praktischen Diskurs als Form der Argumentation, in der Ansprüche auf normative Richtigkeit zum Thema gemacht werden,
- c. den ästhetischen Diskurs als Form der Argumentation, in der Fragen des subjektiven Empfindens oder des subjektiven Ausdrucks zum Thema gemacht werden. (vgl. Albrecht 2010, S. 109)

Kernpunkt aller drei Diskursformen ist das Argument. Der Normal- oder Idealfall des Argumentierens erfolgt in einer Abfolge von vier Schritten: Eine Sprachhandlung oder eine von einem/r Gesprächsteilnehmer*in eingenommene Position (1) wird durch eine(n) andere(n) Gesprächsteilnehmer*in in Frage gestellt, in dem er bzw. sie einen Dissens zum Ausdruck bringt. (2). Dieser wird durch die Interaktionsteilnehmer*innen bearbeitet, wobei die Anzahl der dazu notwendigen Beiträge relativ offen bleibt (3). Abschließend wird das Ergebnis der Bearbeitung von den Beteiligten zum Ausdruck gebracht und bestätigt, sei es ein Konsens oder ein Dissens (4) (vgl. Vogt 2007, S. 44).

Nach dem linguistischen Modell des Argumentierens von Helmuth Feilke (2015, S. 63) besteht die Sprachhandlung (der Texthandlungstyp) „Argumentieren“ aus den Handlungsschemata „sich Positionieren“, „Begründen/Schließen“, „Konzedieren“ und „Modalisieren“ mit entspre-

Textprozeduren			
A) Textsorte	B) Texthandlungstyp (elementar, sorten- bezogen)	C) Handlungsschema	D) Prozedurausdrücke
Privater Brief (Schulaufsatz) (Kommentar) (Wiss. Artikel) (etc.)	Argumentieren (Anrede) (Vorstellung) (etc.)	Positionieren	<i>Ich finde, dass... meiner Meinung nach... meines Erachtens m.E.</i>
		Begründen & Schließen	<i>weil... deshalb, aus diesen Grün- den, infolgedessen...</i>
		Konzedieren	<i>Zwar..., aber...; einerseits ... andererseits...; wenn auch..., so doch...</i>
		Modalisieren	<i>Möglicherweise, ggf. könnte man ja vielleicht..., wäre zu überlegen ob, ...</i>

Abb. 1 Handlungsschemata und Prozedurausdrücke des Argumentierens (Feilke 2015, S. 63)

chenden Prozedurausdrücken wie z. B. „ich bin der Ansicht, dass ...“/ „aus diesen Gründen“/„einerseits-andererseits“/„ggf. wäre zu überlegen, ...“ etc.

Darüber hinaus setzt das Argumentieren aber auch „andere Diskursfunktionen wie ‚Beschreiben‘ und ‚Erklären‘ voraus, geht aber deutlich darüber hinaus, indem bei der Erfassung eines Sachverhaltes wie auch bei der Formulierung eines (Text-)Produkts mehr Aspekte des Gegenstandes berücksichtigt werden, Bedeutungen nicht als Informationen offensichtlich sind, sondern z. T. erst erschlossen werden. Die Diskursfunktion umfasst dabei Aspekte des Erschließens, des Analysierens, des Deutens, des argumentativen Unterstützens und des Interpretierens“ (Vollmer 2011, S. 8).

Bezogen auf die Diskursarten nach Habermas (1981) bietet der Musikunterricht umfassende Potenziale zur Einübung von ästhetischen und praktischen Diskursformen, wohingegen musikbezogene theoretische Diskurse, wie sie z. B. in der Musikwissenschaft vorkommen, nur selten (ggf. in der Oberstufe) vorkommen. Doch die zahlreichen Themen und In-

haltsfelder des Rahmenlehrplans Musik bieten auch vielfältige Anknüpfungspunkte für theoretische Diskurse zu gesellschaftlichen Normen und Werten, insbesondere in den Themenfeldern „Gattungen und Genres“, „Wirkung und Funktion“ und „Musik im kulturellen Kontext“ in Verbindung mit dem Kompetenzbereich „Reflektieren und Kontextualisieren“. Obwohl dazu keinerlei empirische Befunde vorliegen, wird aus der Praxis des Musikunterrichts von Musiklehrenden berichtet, dass sich nicht selten am Gegenstand Musik Diskussionen über gesellschaftliche Werte und Normen entzünden die u. U. einen beträchtlichen Teil der Unterrichtszeit beanspruchen können (vgl. Schubach 2020).

Fragen des subjektiven Empfindens oder des subjektiven Ausdrucks, wie sie charakteristisch für ästhetische Diskurse nach Habermas sind, lassen sich in allen Umgangsweisen mit Musik und in allen drei Kompetenzbereichen des Rahmenlehrplans („Musik Wahrnehmen und Deuten“, „Gestalten und Aufführen“, „Reflektieren und Kontextualisieren“) verorten. Bezüglich ästhetischer Diskurse besteht jedoch die Besonderheit, dass diese im Gegensatz zu den anderen beiden von Habermas aufgeführten Diskursarten keinen *allgemeinen* Geltungsanspruch erheben können, da sich subjektive Wahrnehmungen nicht verallgemeinern lassen. Denn selbst, wenn ich jemanden aufgrund meiner Argumentation in die Lage versetze, „die Musik so zu hören, wie ich sie höre“ (Rolle 2012, S. 288), wird sich dies nicht auch zwangsläufig auf seine damit verbundenen Emotionen und sein Geschmacksurteil auswirken: Auch jemand, der meine Argumente nachvollziehen kann bzw. in der Lage ist, alle bekannten Fakten über eine bestimmte Musik sinnvoll zueinander in Beziehung zu setzen, kann zu dem Ergebnis kommen, dass ihm eine Musik trotzdem nicht gefällt, obwohl sie mir gefällt, bzw. umgekehrt. Geschmacksurteile lassen sich daher häufig nur schwer oder gar nicht aufgrund von Argumentationen verändern. Aus diesem Grund zählen nach der hier vertretenen und im Gegensatz zu Rolle (2012) stehenden Auffassung auch Emotionen, die häufig beim Diskutieren über Musik als Argumente vorgebracht werden, *nicht* als Argument. Dennoch können auch Geschmacksurteile nicht nur vorgebracht, sondern auch begründet werden. Die Begründung stellt wiederum ein für die Argumentation zentrales Handlungsschema dar.

3 Musikbezogene Argumentationskompetenz

Aus musikdidaktischer Perspektive ist das oberste Ziel musikbezogener Argumentationen die Fähigkeit zum ästhetischen Werturteil. Ehninger und Rolle (2020) unterscheiden dabei in ihrem Modell musikbezogener Argumentationskompetenz, das auf Rolle (2017) zurückgeht, verschiedene Kompetenzstufen:

Vergleicht man das musikpädagogische Modell von Rolle mit dem linguistischen Modell des Argumentierens von Feilke, lassen sich Unterschiede dahingehend feststellen, dass Rolle die *inhaltliche* Ebene von Argumentationen beleuchtet (*was* wird gesagt?) und Feilke die *sprachliche* Ebene der Prozedurausdrücke mit ihren charakteristischen (bildungs)sprachlichen Bausteinen (*wie* wird es gesagt?).² Da Sprachbildung im Sinne der Entwicklung bildungssprachlicher Handlungskompetenz eine fachübergreifende Aufgabe ist, gilt es, im Musikunterricht beide Ansätze zu verbinden. Das bedeutet, dass Musiklehrende in der Lage sein sollten, ihren Schüler*innen bei Bedarf entsprechende (bildungs)sprachliche Mittel (Wortbausteine, Wendungen) für die verschiedenen Handlungsschemata des Argumentierens zur Verfügung zu stellen. Da aus sprachlicher Perspektive die Sprachhandlung „Argumentieren“ und die diskursiven Handlungsschemata inklusive der dafür verwendeten Prozedurausdrücke bei allen der Habermas’schen Diskursformen (theoretisch, praktisch, ästhetisch) dieselben sind, bieten auch ästhetische Diskurse das Potenzial, Argumentationskompetenz sprachlich einzuüben und auf andere Diskursarten zu transferieren. Schließlich kann der ästhetische Diskurs auf einer Meta-Ebene selbst zum (fachübergreifenden) Lerngegenstand werden.

2 Vgl. hierzu ausführlicher auch Bossen (2019, S. 119 f.).

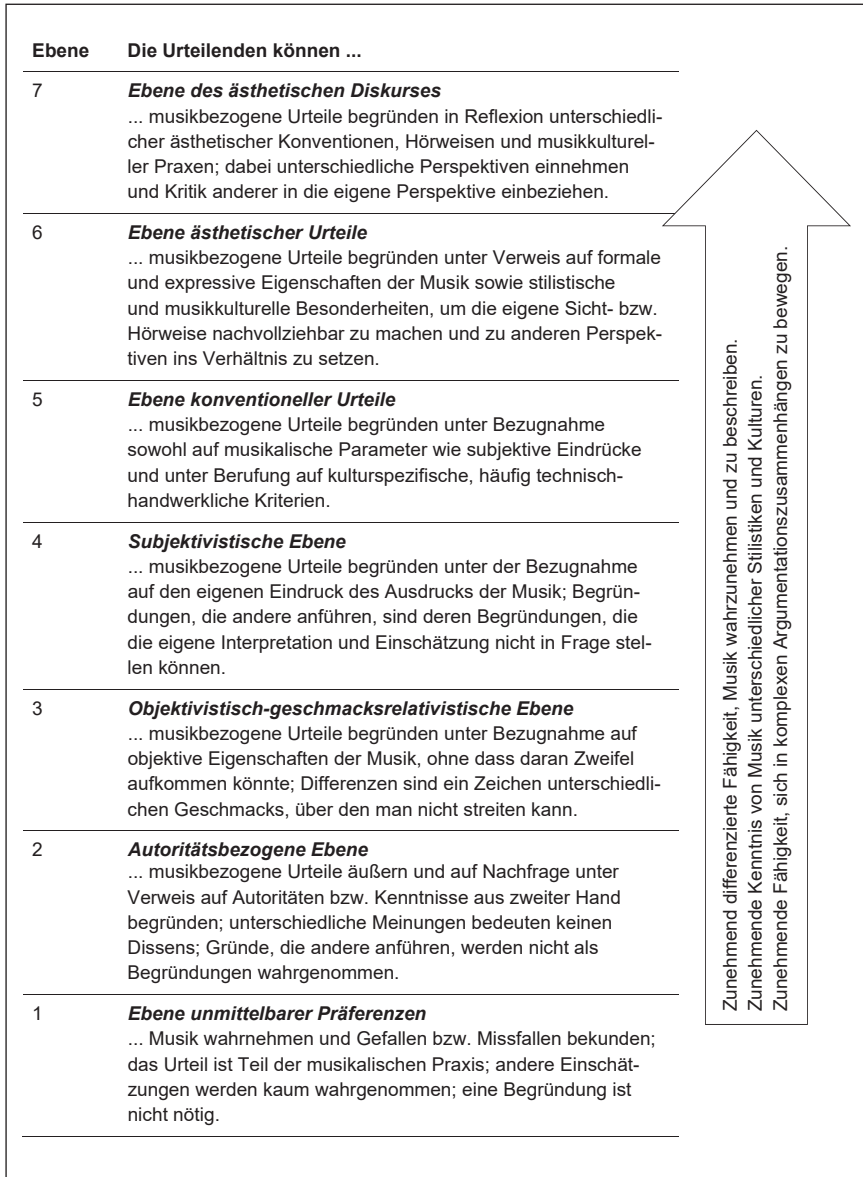


Abb. 2 Modell musikbezogener Argumentationskompetenz (aus: Ehniger/Rolle 2020, S. 141)

4 Demokratiebildende Potenziale des Argumentierens im Musikunterricht

Im Zuge einer zunehmenden Kompetenzorientierung in den Rahmenlehrplänen der Länder wurde neben den musiktheoretischen und musizierpraktischen Kompetenzen auch zunehmend das Reflektieren und Kontextualisieren in den Vordergrund gerückt. Die Diskussion über das ästhetische Empfinden oder der konstruktive Streit über die Bewertung der Qualität von Musik sind exemplarische Lernsituationen, die zunehmend zielgerichtet angeregt werden müssen. Der Grund hierfür sind die oft eher einseitigen Hörgewohnheiten der Lernenden in Bezug auf etwa die Genrevielfalt. Hören Lernende z. B. fast ausschließlich Rap, so fällt ihnen die Kontextualisierung oder der Vergleich mit einem Jazz-Standard oder gar einer Sinfonie sehr schwer. Durch diese fehlende Diversität in den Hörgewohnheiten der Lerngruppe ist es notwendig, Strategien zur Verständigung über fremde oder ungewohnte Musik entwickeln. Hier gilt es Kategorien und Parameter sowie einen bildungssprachlichen Wortschatz herauszubilden. Dies soll initial schon in der Primarstufe erfolgen, um bereits hier den Grundstein für das Sprechen über Musik zu legen.

Durch die Möglichkeit der Prägung eines Wortschatzes können wünschenswerte Diskursstrategien unterstützt und unerwünschte Diskursstrategien zurückgedrängt werden.

Im Bereich der Musik zeigen sich die Schüler*innen bei der verbalisierten Verständigung über musikalische Gegenstände oft ungeübt. Es fehlt ihnen häufig an Kriterien, um Musik einzuschätzen, zu vergleichen und somit ein fundiertes Urteil zu begründen, so dass es bei stereotypen Urteilen wie „gut“ oder „schlecht“ bleibt. Da der Kanon der Kriterien durch die Lehrkraft noch auszubilden ist, bietet die Musik das Potenzial, wünschenswerte Diskurskompetenzen im Sinne eines differenzierten und begründeten Urteils zu erwerben. Mögliche förderliche Lernsituationen hierfür werden im Folgenden exemplarisch dargestellt:

1. *Improvisation von Filmmusik nach vorgegebenen Filmbeispielen*
Insbesondere bei Gruppenimprovisationen haben Schüler*innen eine Fülle von Entscheidungen zu treffen und selbstverständlich vorher auszuhandeln. Wenn die Schüler*innen etwa eine kurze

vorgegebene Filmszene erhalten und diese in Kleingruppen vertonen sollen, gilt es etwa zu verhandeln:

- welche Instrumente eingesetzt werden und wer welches Instrument spielt,
- wie bzw. wann sich Dynamik, Tempo und Rhythmus verändern,
- wer welche Elemente der einzelnen Bilder vertont,
- wo der Höhepunkt liegt und wie er verdeutlicht wird.

Zwangsläufig entsteht ein ästhetischer Streit³ um die Lösung, die die Handlung der Szene am besten untermalt. Vorteilhaft ist hierbei die Möglichkeit des Ausprobierens verschiedener Wege. In einem zirkulären Prozess können verschiedene Lösungen eingebaut, modifiziert oder wieder ersetzt werden. Die Schüler*innen setzen somit fremde Vorschläge um, reflektieren diese und planen konstruktiv ergebnisorientiert ihr weiteres Vorgehen. Ein Feedback des Gegenübers kann direkt in die Praxis eingebunden, erprobt und evaluiert werden. Zwangsläufig muss dann ausgehandelt werden, ob die Veränderung an der Improvisation verworfen oder beibehalten wird. Schrittweise entwickelt sich so deliberativ ein gemeinsames Gruppenprodukt. Wenn nicht durch die zeitliche Vorgabe der Lehrkraft bestimmt, muss von der Gruppe auch definiert werden, wann die gefundene Vertonung den eigenen Qualitätsansprüchen der Gruppenmitglieder genügt und der zirkuläre Prozess beendet wird. Auch dies ist durchaus Anlass intensiverer Diskussionen, da in der Regel heterogene Interessen und Ansprüche aufeinandertreffen, die es abzuwägen gilt.

2. *Komposition einer Hymne für die eigene Schulgemeinschaft (Identität, Werte, Leitbild)*

Kompositionsprojekte nach einem vorgegebenen Vorbild oder Programm bieten ebenso das Potenzial des Diskurses. Insbesondere wenn eine hohe Identifikation der Lernenden mit dem musikalischen Programm besteht, sind diese Diskussionen von hoher intrinsischer Motivation geprägt. Ein gutes Beispiel hierfür ist die Komposition von Schulhymnen in den oberen Jahrgangsstufen der weiterführenden Schule. Die Schüler*innen haben schon einige Jahre an der Schule verbracht und verbinden zahlreiche persönliche, mehr oder weniger emotionale Erlebnisse mit ihrem bisherigen

3 Der Begriff „Ästhetischer Streit“ geht auf Rolle und Wallbaum (2011) zurück.

Bildungsweg. An der Schule gelebte Werte sowie die persönliche Identität beeinflussen die Kompositionen maßgeblich. Weiterhin kann auch ein institutionalisiertes Schulmotto, ein Schulprofil, Leitbild oder sogar das Schulgebäude die Kompositionen prägen.

Wenn diese Komposition in Kleingruppen erfolgt, ist hier durch die Vielfalt der persönlichen Erlebnisse sowie der verschiedenen Sichtweisen ein besonders intensiver Diskurs möglich. Die Schüler*innen müssen etwa aushandeln:

- an welches Musikgenre oder welche musikalische Form die Komposition angelehnt sein soll, z. B. Choral, Strophenlied oder Rap,
- welche Instrumente, Klänge, Gesänge oder Sprechtexte einbezogen werden sollen,
- welche Elemente des Programms hervortreten, welche im Hintergrund erklingen,
- welcher Einsatz musikalischer Parameter passend erscheint.

Der hier entstehende ästhetische Streit kann durchaus stark divergierende Interessen umfassen. Der „beste Klang“ ist im Prozess des musikalischen Experimentierens hierbei dem „besten (faktenbasierten) Argument“ gleichzusetzen. Darüber hinaus ist auch die beste Repräsentation des Programms ein zusätzliches Kriterium, das die Lernenden in den Diskurs einbeziehen. Die Lehrkraft kann im Aushandlungsprozess sehr gut die neutrale Position des unparteiischen Beraters und Lernbegleiters einnehmen. Da die Schüler*innen ihre persönlichen Erlebnisse, Ansichten, Emotionen und Assoziationen vertonen, kann nämlich keine Lösung durch die Lehrkraft vorgegeben oder angestrebt werden. Lediglich das bedürfnisorientierte Aufzeigen von Möglichkeiten der musikalischen Umsetzung kann hier erfolgen, die Auswahl sollte allerdings den Lernenden überlassen werden.

3. *Diskussion über künstlerische Qualität des Scat-Gesangs verschiedener Jazzsänger*innen (ästhetisches Werturteil)*

Bei der Thematisierung von Jazz und seinen Wurzeln ist die Befassung mit improvisiertem Scat-Gesang⁴ nahezu unumgänglich und bietet gleichzeitig Potenzial für fruchtbare Diskurse.

Den Schüler*innen kommt diese Gesangsform oftmals fremd, vielleicht erheiternd oder auch verwirrend vor – fehlt es doch an einem leicht zu verfolgenden Liedtext oder gleichbleibenden Rhythmus. Auch die Vorstellung, dass das Gesungene erst in dem Moment des Auftritts entsteht und nicht vorher Ton für Ton vorgeschrieben ist, erscheint anfänglich schwer nachvollziehbar. Am Scat-Gesang lässt sich das ästhetische Werturteil sehr gut einüben. Nach dem ersten Hören ohne weitere Vorkenntnisse kann ein Vorurteil erfolgen. Häufig äußern die Lernenden hier, dass es beliebig erscheint, welche Töne, welcher Text oder welcher Rhythmus gewählt wird. Daher wird dieser Musik oft ein geringerer Wert zugeordnet als durchkomponierter Musik. Wenn die Schüler*innen dann jedoch praktische Erfahrungen auf diesem Gebiet sammeln, verändern sich diese Vorurteile ganz ohne Überzeugungsleistung der Lehrkraft. Dies kann eingeleitet werden, z. B. durch

- das eigene Nachsingen des Scat-Solos,
- eigene Improvisationsübungen an einfachen Kadenzten,
- harmonische und rhythmische Analyse des notierten Solos.

Die Schüler*innen reflektieren im Nachgang ihre Erfahrungen und tauschen sich über Erfolge und auch anfängliches Scheitern aus. Häufig wird hier die Überforderung mit der vielen Freiheit in der Auswahl von Tonhöhen, Rhythmen und Silben betont, die anfänglich verborgen war. Folglich nimmt auch die Wertdebatte ganz von allein eine Entwicklung. Schüler*innen schätzen aufgrund ihrer nunmehr vorhandenen eigenen Erfahrung mit dem Scat-Gesang viel häufiger die Leistungen der Künstler*innen wert und reflektieren die offenbar langwierige Übung, der es bedarf, um komplexe Improvisationen zu singen. Der Diskurs über den Vergleich von improvisierter versus komponierter Musik trägt so durch prakti-

⁴ Scatgesang ist eine im Jazz verbreitete Gesangsart. Dabei handelt es sich um improvisiertes Singen von Tonsilben als Nachahmung instrumentaler Phrasen (z. B. dubi-dubi-duu), vgl. bspw. <https://www.musik-fromm.de/scat> (Letzter Zugriff am 23. 09. 2022).

sche Musiziererfahrungen zu differenzierteren Meinungsäußerungen bei, und auch die vormals formulierten Vorurteile werden mitunter revidiert.

Musikbezogenes Argumentieren bietet gegenüber dem Argumentieren in anderen Fächern mehrere Vorteile. So kann die ästhetische Argumentation von subjektiven Geschmacksurteilen als persönlichen Meinungen ausgehen und nicht unbedingt von Fakten wie in faktenbasierten Fächern, in denen es um Gegebenheiten geht, die objektiv nachprüfbar sind. In den Naturwissenschaften und anderen faktenbasierten Fächern führen persönliche Meinungen zu keinen verwertbaren Ergebnissen, da letztlich auch eine noch so überzeugende Argumentation (z. B. über die Wahl eines Rechenweges bei der Lösung einer mathematischen Aufgabe) nicht überzeugt, wenn das Ergebnis falsch ist. Grundlage der Diskussionen über Musik ist – wie bei Diskussionen über Politik – oftmals eine persönliche Meinung, bei der man versuchen kann, die anderen auf der Basis von Argumenten nachvollziehbar zu machen und bestenfalls einen Perspektivenwechsel zu ermöglichen. Will ich z. B. den Klang von Musik analysieren, so sind insbesondere im Bereich der Instrumentalmusik oft vielfältige Diskursräume eröffnet. Durch das Fehlen eines Liedtextes oder sogar eines Titels ist nämlich eine erheblich ergebnisoffenere Diskussion möglich als mit Text. Folglich wird hinsichtlich der Belege und Begründungen die Qualität der Argumentation nach dem Modell von Rolle in den Mittelpunkt gerückt. Dies regt schließlich einen Wettbewerb um das überzeugendste Argument an. Selbst bei didaktischer Vorstrukturierung, z. B. durch Vorgabe der Kriterien und von Adjektiven zur Beschreibung des Klanges, ist kein automatischer Konsens zu erwarten. Die Diskurse hier sind – im Vergleich zu emotional und moralisch aufgeladenen aus den Gesellschaftswissenschaften – häufig sehr sachlich und fachlich fundiert, jedoch durchaus nicht weniger leidenschaftlich. Auch Meinungen von Minderheiten werden hier häufiger dargestellt. Folglich ist Musik als Lerngegenstand in hohem Maße zur Einübung einer fairen Streitkultur und Diskursfähigkeit geeignet und bietet noch dazu den Vorteil, dass die Schüler*innen tatsächlich ihre eigenen Meinungen und Werturteile einbringen können und sich nicht einer (auch unausgesprochenen) Normerwartung beugen müssen. Musik und Politik teilen diese Gemeinsamkeit, da es auch in der Politik nicht um ein absolut zu setzendes „Richtig“ oder „Falsch“ geht. Zugleich ist ein argumentbasierter Streit über musik-

bezogene Geschmacksurteile jedoch von seiner individuellen subjektiven Bedeutung her als weniger emotionsgeladen einzuschätzen als ein Streit über politische, religiöse oder moralische Themen und Werte. Dennoch bietet Musik häufig zugleich einen Anlass, auch auf politische, religiöse oder wertbezogene Fragen einzugehen und in einen Diskurs über diese einzutreten, z. B. in dem Themenfeldern „Religiöse Musik“, „politische Musik“ oder „Interkulturelle Musik“. Nach Himmelmann (2007, S. 70) gehören zu den Inhalten des Demokratielernens u. a. Menschenrechte, interkulturelles Lernen, politisch-gesellschaftliche Themen, Medienbildung, Umweltbildung, Friedenserziehung und Wertebildung. Dass diese fachübergreifenden Inhalte im Musikunterricht häufig eine Rolle spielen, liegt an der grundsätzlich fachübergreifenden Ausrichtung des Faches Musik. Es ergeben sich zahllose Anknüpfungspunkte zu gesellschaftlich-politischen Themen mit hoher subjektiver Bedeutung. Letztlich ist das entscheidende Element des Debattierens der angestrebte Praxistransfer in die Lebenswelt der Schüler*innen.

5 Diskurssteuerungskompetenz in der Musiklehrer*innenbildung

Die Einübung von Demokratie als Lebensform (vgl. Himmelmann 2007) findet aufgrund der zu starken Fokussierung auf fachwissenschaftlich vermittelnden Unterricht häufig unzureichend statt. Auch in der Musikpädagogik wird noch weniger als im Kontext der Politischen Bildung eine „Streitkultur“ über Musik aufgearbeitet. Zwar finden sich theoretische Modelle und Reflexionsmethoden,⁵ jedoch fehlen Konzepte der Strukturierung von Streitgesprächen. Diese sind jedoch für das Verständnis, den Vergleich und das Urteilen über Musik nötig, um die häufig vorherrschende Beliebigkeit („Die Musik gefällt mir eben nicht!“) zurückzudrängen und durch reflektierte, fachlich begründete Diskurse zu ersetzen. Damit dies gelingt und damit Musik nicht zum „Laberfach“ wird (vgl. Schelp 2006), müssen die Musiklehrenden über entsprechende Diskurs-

5 Vgl. z. B. Loehnert-Baldermann, E./Hölscher, S./Reiber, W./Pape, K. (2007): Die Kunst gemeinsam zu handeln: Soziale Prozesse professionell steuern. Berlin Heidelberg: Springer, S. 143 ff.

steuerungskompetenzen verfügen, die in der Musiklehrer*innenaus- oder -fortbildung jedoch i. d. R. nicht vermittelt werden. Dazu gehören:

- die Fähigkeit, Diskurse von Schüler*innen zu strukturieren und zu steuern in Hinblick auf thematische Organisation, Kohärenz und Kohäsion, logische Anordnung, Stil und Register und rhetorische Effektivität,
- die Kenntnis verschiedener Argumentationstypen,
- die Kenntnis verschiedener Argumentationsinhalte, z. B. Fakten, Normen, Werte, Referenzen, Autoritätsbeweise als Argument,
- die Kenntnis verschiedener Argumentationsformen, z. B. Frage-techniken, Analogien, Narrationen,
- die Kenntnis verschiedener Argumentationsstrukturen, z. B. Gesprächstaktiken oder Argumentationsketten,
- die Kenntnis von Stufen der musikbezogenen Argumentationskompetenz und ihrer jeweiligen Merkmale,
- „die Fähigkeit zur Unterscheidung von Argumentationstiefen anhand des Modells der musikbezogenen Argumentationskompetenz nach Ehninger/Rolle (2020)“ bzw. anhand der Kategorien von Gottschalk/Lehmann-Wermser (2013),
- die Fähigkeit zur Bewertung und zum Feedback bezüglich der Argumentationskompetenz von Schüler*innen anhand transparenter Kriterien. Hierzu gehören nach Budke (2013, S. 360) Gütekriterien wie „problemspezifische Relevanz“ (Leitfrage: „Sind Belege und Schlussfolgerungen für das zu diskutierende Problem relevant?“), „Gültigkeit“ (Leitfrage: „Sind die angeführten Belege gültig bzw. wahr?“), „Eignung“ (Leitfrage: „Sind die angeführten Begründungen auf den Adressaten zugeschnitten?“); außerdem können Argumentationen mehr oder weniger komplex sein (Leitfrage: „Wie umfassend wird die vertretene Position begründet?“),
- die Fähigkeit, den Schüler*innen (bildungs)sprachliche Bausteine und Beispiele „guter“ Argumentationen zur Verfügung zu stellen.

Nur durch entsprechendes methodisch-didaktisches Rüstzeug im Bereich der musikbezogenen Argumentationskompetenz können ein fundierter fachlicher Austausch mit dem Ziel der „besten Lösung“ für den Lehr-Lernprozess der Schüler*innen angeregt und das im Musikunterricht vorhandene Potenzial für eine demokratieförderliche Kommunikation bestmöglich ausgeschöpft werden.

Literatur

Albrecht, S. (2010): Reflexionsspiele. Deliberative Demokratie und die Wirklichkeit politischer Diskurse im Internet. Bielefeld: Transcript. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv1fxh9r.4> (Letzter Zugriff am 03. 04. 2022).

Bubinger, A./Barth, D. (2015): Sprachbildung im Musikunterricht? In: BMU (Bundesverband Musikunterricht) (Hg.): Musikunterricht aktuell 2/2015, S. 10–13. https://www.musik-cms.uni-osnabrueck.de/fileadmin/data/forschung/paedagogik/barth_veroeffentlichungen_pdf/Sprachbildung.pdf (Letzter Zugriff am 05. 04. 2022).

Budke, A.: Stärkung von Argumentationskompetenz im Geographieunterricht – sinnlos, unnötig und zwecklos? In: Becker-Mrotzek, M./Schramm, K./Thürmann, E./Vollmer, H.-J. (Hg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster u. a.: Waxmann, S. 353–364.

Bundeszentrale für Politische Bildung (2020): Deliberative Demokratie. aus: Große Hüttmann / Wehling, Das Europalexikon (3.Auflage), Bonn 2020, Verlag J. H. W. Dietz Nachf. GmbH. Autor des Artikels: M. Große Hüttmann <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/das-europalexikon/176777/deliberation> (Letzter Zugriff am 05. 04. 2022).

Himmelman, G. (2007): Demokratische Handlungskompetenz: Standards für Mündigkeit. In: Beutel, W./Fauser, P. (Hg.): Demokratiepädagogik: Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach i. Ts.: Wochenschau Verlag, S. 42–70.

Loehnert-Baldermann, E./Hölscher, S./Reiber, W./Pape, K. (2007): Die Kunst gemeinsam zu handeln: Soziale Prozesse professionell steuern. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 146–154.

Kleimann, B. (1998): Erfahrung und Argument – Überlegungen zum Begriff musikalischer Rationalität. In: Jank, B./Vogt, J. (Hg.): Ästhetische Erfahrung und Ästhetisches Lernen. Hamburg: Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. S. 59–78 (= Dokumentation Erziehungswissenschaft, Heft 13/1998).

Ehninger, J./Rolle, C. (2020): Musikbezogenes Argumentieren – nur Geschmackssache? Über die Entwicklung eines Kompetenztests. In: Schwarzbauer, Michaela/Steinhauser, Katharina (Hg.): ‚Nur‘ Geschmackssache? Der Umgang mit kreativen Leistungen im Musik- und Kunstunterricht. Wien: LIT, S. 168–182. (= Einwürfe. Salzburger Texte zu Musik – Kunst – Pädagogik, Bd. 4).

Feilke, H. (2015): Text und Lernen. Perspektivenwechsel in der Schreibforschung. In: Schmörlzer-Eibinger, S./Thürmann, E. (Hg.): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster: Waxmann, S. 47–72. (= Fachdidaktische Forschungen, Bd. 8).

Gottschalk, T./Lehmann-Wermser, A. (2013): Iteratives Forschen am Beispiel der Förderung musikalisch-ästhetischer Diskursfähigkeit. In: Komorek, M./Prediger, S. (Hg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. Münster: Waxmann, S. 63–78.

MBJS (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (Hg.) (2015a): Rahmenlehrplan 1–10. Teil C Musik. http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Musik_2015_11_16_web.pdf (Letzter Zugriff am 05. 04. 2022).

MBJS (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (Hg.) (2015b): Rahmenlehrplan 1–10. Fachübergreifender Teil B. Basiscurriculum Sprachbildung. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf (Letzter Zugriff am 05. 04. 2022).

Rolle, C. (2008): Argumentationsfähigkeit: eine zentrale Dimension musikalischer Kompetenz? In: Schäfer-Lembeck, H.-U. (Hg.): Leistung im Musikunterricht. München: Allitera, S. 70–100.

Rolle, C. (2012): Gefühle als Argumente? Zur produktiven Rolle von Emotionen beim Sprechen über Musik. In: Krause, M./Oberhaus, L. (Hg.): Musik und Gefühl. Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive. Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms, S. 269–293. (= Studien und Materialien zur Musikwissenschaft, Bd. 68).

Rolle, C. (2013): Argumentation skills in the music classroom: A quest for theory. In: Malmberg, I./de Vugt, A. (Hg.): European perspectives in music education 2. Artistry. Wien: Helbling, S. 51–64.

Rolle, C. (2014): Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts: Zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. In: Art Education Research, 5 (9). http://iae-journal.zhdk.ch/files/2014/12/AER9_rolle.pdf (Letzter Zugriff am 05. 04. 2022).

Rolle, C. (2017): Wie gut können wir über Geschmack streiten? In: Schwarzbauer, M./Oebelsberger, M. (Hg.): Ästhetische Kompetenz – nur ein Schlagwort? Dokumentation einer Tagung der SOMA an der Universität Mozarteum Salzburg. Wien: LIT, S. 127–145.

Rolle, C./Wallbaum, C. (2011): Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In: Kirschenmann, J./Richter, C./Spinner, K. H. (Hg.): Reden über Kunst. München: Kopaed, S. 507–535.

Schelp, S. (2006): Macht Musik! In: Die Zeit, Nr. 49 vom 30. 11. 2006. <https://www.zeit.de/2006/49/Musik-Recherche> (Letzter Zugriff am 05. 04. 2022).

Schubach, U. (2020): Demokratiebildung im Musikunterricht – ein Erfahrungsbericht. In: Bossen, A./Tellisch, C. (Hg.): Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S. 137–151.

Vogt, R. (2007): Mündliche Argumentationskompetenz beurteilen. Dimensionen, Probleme, Perspektiven. In: Didaktik Deutsch, 11 (23), S. 33–54 (= Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik, Bd. 8).

Vollmer, H. J. (2011): Schulsprachliche Kompetenzen: Zentrale Diskursfunktionen. <https://www.home.uni-osnabrueck.de/hvollmer/VollmerDF-Kurzdefinitionen.pdf> (Letzter Zugriff am 22. 04. 2022).

Digitale Musikmedien und -technologien in der Musiklehrer*innenausbildung an der Universität Potsdam

Phillip Feneberg

1 Einleitung

Die letzten beiden, von der Pandemie geprägten Jahre haben die ohnehin vorliegende Forderung nach Digitalisierung im Schul- und Bildungssystem erheblich verstärkt. Defizite im Bereich der technischen und digitalen Ausstattung der Bildungseinrichtungen wurden deutlich spürbar, ebenso lückenhafte mediale Kompetenzen vieler Lehrender an Schulen wie Hochschulen. Diese einleitenden Worte finden sich so oder ähnlich in beinahe jedem Text, der sich aktuell mit der Rolle digitaler Medien im (Musik-)Unterricht befasst. Ausstattungsoffensiven wie der „DigitalPakt Schule“, durch welche u. a. Verbesserungen der digitalen Infrastruktur an Schulen sowie der Ausstattung von Schüler*innen und Lehrkräften angestrebt werden, machen die Brisanz des Themas in Politik und Medien präsent. Doch wird es Zeit in Anspruch nehmen, Defizite zu beseitigen und Lücken zu schließen.

Besonders im Fach Musik scheinen gut ausgeprägte Medienkompetenzen der Lehrkräfte erforderlich, denn „Musikpädagogik ist in der Praxis angewandte Medienpädagogik“ (Schläbitz 2011, S. 321, zit. n. Höfer 2016b, S. 26). Ein Blick auf die Musikgeschichte zeigt den engen, konsistenten Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Medien und ihrem Einfluss auf die Musikproduktion und -rezeption, sowie damit einhergehend den Musikunterricht auf – man denke nur an die Entstehung der Notenschrift, die Erfindung des Grammophons oder von Massenmedien wie Radio und Fernsehen (vgl. ebd.). Ebenso wären heutige Musikpraxen, ob im Bereich der Popular- und zeitgenössischen Musik oder im weiten

Feld der sog. „Klassischen Musik“, andere ohne die vorliegenden Digitaltechnologien. Im Hinblick auf die Herausforderungen der vergangenen zwei Jahre durch die Corona-Pandemie ist festzustellen, dass insbesondere die musikalische Bildung zu Beginn der Schul- und Universitätschließungen vielerorts Kürzungen und Einschränkungen hinnehmen musste. Nach und nach wurden digitale Wege gesucht (und gefunden), trotz aller Restriktionen musikalisch zu interagieren, musikalisch-ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen und diese gemeinsam zu erleben, doch stehen diese Erfolge erst am Anfang einer Digitalisierung des Musikunterrichts. Die Frage, wie eine entsprechende Musiklehrer*innenaus- und -fortbildung gestaltet sein muss, scheint dringlicher denn je.

Der vorliegende Beitrag arbeitet die Forderungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zur „Bildung in der digitalen Welt“, des Brandenburger Rahmenlehrplans zur Medienbildung sowie der „Potsdamer Matrix zur Medienbildung in der Lehrerbildung“ (PoMMeL) heraus und gibt anschließend einen Einblick in das Ausbildungskonzept zu technisch-digitalen Musikmedien im Musiklehramtsstudium an der Universität Potsdam. Das dort am Lehrstuhl für Musikpädagogik und -didaktik entwickelte Konzept „Medientrio“ reagiert auf genannte Forderungen und steht dabei unter ständiger Prüfung, Aktualisierung und Überarbeitung. Nach Ausführungen zur Vernetzung mit der schulischen Praxis in Form von Lehrkräftefortbildungen folgen Ausblicke zu neuen Schwerpunkten im Lehramtsstudium, welche aktuelle, digitale Musizierpraxen aufgreifen und so Möglichkeiten zu einer intensivierten, umfassenderen Ausbildung im technisch-digitalen Bereich eröffnen.

2 Rahmung: Bund - Lehrplan - Lehrer*innenausbildung

2.1 Vorgaben der Kultusministerkonferenz

Das 2016 erschienene und 2017 erweiterte Papier zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ präsentiert ein Handlungskonzept für die zukünftige Entwicklung der Bildung in Deutschland im Hinblick auf die Digitalisierung. Darin werden für die Bereiche Schule, Hochschule, berufliche Bildung und seit 2017 auch für den Be-

reich der Weiterbildung Handlungsfelder benannt, in denen angesichts der Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung Lösungen zu erarbeiten und Entscheidungen zu treffen sind (vgl. KMK 2017). Bereits im Beschluss der Kultusministerkonferenz „Medienbildung in der Schule“ aus dem Jahr 2012 wird die medienpädagogische Kompetenz sowie die eigene Medienkompetenz der Lehrkräfte gefordert, ebenso wie eine ausreichende Verankerung in den Bildungswissenschaften und der fachbezogenen Lehrer*innenausbildung der ersten und zweiten Phase (vgl. KMK 2012). Wird hier „noch von einem Expertenmodell der Lehrkräfte ausgegangen [...], betont [die KMK] in der Strategie zur „Bildung in der digitalen Welt“ (2016) die Notwendigkeit entsprechender umfangreicher Kompetenzen bei allen Lehrkräften“ (Goetz/Kortenkamp 2018a, S. 401). Während der Corona-Krise 2020 legte die KMK einen Bericht zur Umsetzung der Strategie vor, aus dem deutlich hervorgeht, dass die Auswirkungen der Pandemie einerseits langfristige Vorhaben gebremst, jedoch drängende Maßnahmen beschleunigt haben (vgl. KMK 2020).

Ausgehend von diesen Positionspapieren der Kultusministerkonferenz legen die einzelnen Bundesländer ihre eigenen Strategien und Vorgehensweisen fest, wobei deren Begründungen und Zielsetzungen sich zwischen den Bundesländern nur marginal voneinander unterscheiden – so auch im Rahmenlehrplan für Berlin und Brandenburg, auf den im Folgenden genauer eingegangen werden soll.

2.2 Der Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg

Die Kerncurricula und Bildungsprogramme aller Bundesländer enthalten eine Fülle von Informationen zur Relevanz digitaler Medien sowie explizite und implizite Empfehlungen für deren Einsatz im Musikunterricht (vgl. Ahlers 2017). Dies ist auch im Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg für die Jahrgangsstufen 1–10 der Fall.

Der sich in drei Teile gliedernde Rahmenlehrplan ist seit dem Schuljahr 2017/2018 unterrichtswirksam und misst bereits in Teil A „Bildung und Erziehung“ den Bereichen Sprach- und Medienbildung unter den übergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben besondere Bedeutung zu:

„Die Entwicklung der Sprach- und Medienkompetenz ist Basis für das Verstehen, die Verständigung und das Verständnis der Welt. Ein sicherer Umgang mit Sprache und eine umfängliche Medienbildung befähigen Schülerinnen und Schüler dazu, zu kommunizieren und ihr eigenes Leben selbstständig zu organisieren.“ (MBJS 2015a).

Ein Beitrag zur Medienbildung ist explizit in jedem Unterrichtsfach gefordert, so auch im Fach Musik. Wie dies in der Praxis aussieht, ist bisher unzureichend empirisch erforscht. Die Studie von Fritz Höfer „Digitale Medien im Musikunterricht der Sekundarstufe: Eine empirische Studie an österreichischen Schulen“ aus dem Jahr 2016 ist die einzige umfangreiche Studie im deutschsprachigen Raum. „Es liegt [...] die Vermutung nahe, dass sich MusiklehrerInnen in ihrem von Stundenkürzungen betroffenen Fach, mehr auf musikalische Primärerfahrungen (singen, musizieren, bewegen) konzentrieren.“ (Höfer 2016b, S. 27).

Im Teil B „Fachübergreifende Kompetenzentwicklung“ wird das Basiscurriculum zur Medienbildung vorgestellt. Der verwendete Medienbegriff „schließt alle Medienarten von analog (z. B. Buch, Zeitung, Radio, Film) bis digital (z. B. Internet, soziale Netzwerke, Smartphones, Tablets und Computerspiele) ausdrücklich ein“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2015b, S. 13). Im Mediencurriculum werden sechs Bereiche zur Kompetenzentwicklung definiert: Informieren, Kommunizieren, Präsentieren, Produzieren, Analysieren und Reflektieren. Hier wird deutlich, dass sich der Rahmenlehrplan an der von der KMK im Jahr 2012 gelegten Zielsetzung zum „Lernen mit“ und „Lernen über“ Medien orientiert. Ob diese Zweiteiligkeit in einer postdigitalen Gesellschaft zeitgemäß ist, muss allerdings hinterfragt werden. Auch der Bundesverband Musikunterricht (BMU) übernimmt in seinem Positionspapier „Musikunterricht und Digitalisierung“ 2019 diese Aufteilung in ein „Lernen über“ und ein „Lernen mit“ Medien. Das „Verhältnis zu (post-)digitalen Kulturen [erscheint] noch nicht hinreichend ausgearbeitet. Ebendies wird jedoch an anderen Stellen bereits in laufenden oder jüngst abgeschlossenen Studien bearbeitet.“ (Ahlers/Godau 2019, S. 6).

2.3 Exkurs: Digitale Musizierpraxen in der aktuellen musikpädagogischen Forschung

In den letzten Jahren ist zu beobachten, dass vermehrt musikpädagogische Forschungsprojekte zu musikalischen Praxen in Verbindung mit Digitaltechnologien entstehen. Exemplarisch seien hier zwei aktuelle Projekte des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zum Förderschwerpunkt „Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung“ (DiKuBi) genannt und in aller Kürze skizziert: MuBiTec und MIDAKuK.

MuBiTec – Musikalische Bildung mit mobilen Digitaltechnologien

Bei MuBiTec handelt es sich um ein Verbundprojekt, koordiniert von der Universität zu Köln, das sich aus den drei Unterprojekten AppKOM, LEA und LINKED zusammensetzt. Das dreijährige Forschungsvorhaben fragt „nach dem besonderen Bildungspotential, das sich aus der Mediamorphose künstlerisch-musikalischer Praxis im Kontext digitaler Mobiltechnologien ergibt“ (vgl. MuBiTec).

Das von Jens Knigge (Nord University/Norwegen) geleitete Teilprojekt AppKOM untersucht die Entwicklung individueller, musikbezogener Kompetenzen und kompetenzrelevanter Konstrukte im Rahmen informeller musikalischer Bildungsangebote. Konkret werden hier Befragungen von Schüler*innen verglichen, die an verschiedenen musikalischen Angeboten in den Bereichen Appmusik-Songwriting, Band-Songwriting oder Darstellendes Spiel teilnehmen. Diese Gegenüberstellung findet statt, um die besonderen Potentiale digitaler Technologien für die kreative Tätigkeit des Musik-Erfindens untersuchen zu können (vgl. AppKOM).

LEA – Lernprozesse und ästhetische Erfahrungen in der Appmusikpraxis – ist ein weiteres Teilprojekt unter der Leitung von Christian Rolle (Universität zu Köln), das Lernprozesse sowie ästhetische Urteils- und Erfahrungsmöglichkeiten im musikalischen Umgang mit digitalen Technologien untersucht. Das Projekt untersucht Einzelpersonen, die musikalisch mit Musik Apps (inter-)agieren, losgelöst vom schulischen Kontext (vgl. LEA).

Die Studie LINKED wird von Verena Weidner (Universität Erfurt) und Marc Godau (Fachhochschule Clara Hoffbauer, Potsdam) geleitet. Hier werden musikalische Bildungsprozesse unter den Bedingungen digi-

tal vernetzter Mobiltechnologien untersucht. Mit dem Tool Ableton Link können Geräte und Anwendungen über WLAN miteinander synchronisiert werden, wobei alle eingebundenen Geräte gleichberechtigt sind und kein hierarchisches „primary/secondary“ Prinzip herrscht. „Im Fokus steht die Frage, wie und unter welchen Bedingungen sich musikalische Subjektivierungsprozesse im Kontext digitaler Vergemeinschaftung gestalten.“ (vgl. LINKED sowie Weidner u. a., 2019).

MIDAKuK – Musikalische Interface Designs: Augmentierte Kreativität und Konnektivität

Vor dem Hintergrund der durch materiell-digitale Transformationsprozesse veränderten Bedingungen zum professionellen Musikmachen werden unter der Leitung von Benjamin Jörissen (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg) und Michael Ahlers (Leuphana Universität Lüneburg) mit Hilfe quantitativer Methoden (1) der Stand und die Veränderung musikalischer Selbstkonzepte und präexistenter Einstellungen erfasst, sowie (2) durch Triangulation mit qualitativen Methoden die potenziellen Einflüsse der eigenen allgemeinen Digitalkompetenz und instrumentaler Expertise auf das eigene Musikmachen beschreibbar gemacht. Zusätzlich wird (3) untersucht, inwiefern die Auseinandersetzung mit digital-materiellen Musikmach-Dingen das eigene Instrumental- und Spielkonzept beeinflusst wird (vgl. MIDAKuK).

Gemeinsam ist allen vorgestellten Studien, dass hier nicht ein „Lernen mit“ oder „Lernen über“ digitale Technologien im Fokus steht und „der Computer [...] demgemäß weder tool/Werkzeug bzw. zweckbezogener Gebrauchsgegenstand [ist], noch [...] bloß Ideen und Zeichen [symbolisiert]. Eingelassen in spezifische diskursiv-materielle Praktiken wird er zum Element von Praxen, die ohne diesen andere wären.“ (Ahlers/Godau 2019, S. 7).

2.4 Die Potsdamer Matrix zur Medienbildung in der Lehrerbildung

Die Anteile der Medienbildung in der Lehrer*innenbildung werden derzeit als unzureichend betrachtet (vgl. Goetz/Kortenkamp 2018a, S. 400). Doch sind angesichts der fortschreitenden Digitalisierung in der Gesell-

schaft und den damit einhergehenden Forderungen aus Positionspapieren sowie den Anforderungen der Lehrpläne dringend geeignete Lernangebote für alle Studierenden gefordert.

Am Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) der Universität Potsdam wurde im Jahr 2017 die Arbeitsgruppe Medienbildung eingesetzt. Unter Leitung von Ulrich Kortenkamp und Ilka Goetz beschäftigt sich die AG mit einer konzeptionellen Weiterentwicklung der Lehre unter Berücksichtigung der Medienbildung in den fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Bereichen (vgl. ZeLB AG Medienbildung). Im Arbeitsprozess wurde eine mangelhafte Abstimmung zwischen den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken erkannt (vgl. Goetz/Kortenkamp 2018b), doch genau diese ist nötig, um eine effektive und nachhaltige Medienbildung für angehende Lehrkräfte zu implementieren. Eine besondere Errungenschaft der AG ist die Erarbeitung der „Potsdamer Matrix zur Medienbildung in der Lehrerbildung“ (PoMMeL), für deren Erstellung verschiedene etablierte Modelle zur medienpädagogischen und -erzieherischen Kompetenz (nach Tulodziecki, Herzig und Blömeke) berücksichtigt wurden. Die Matrix konkretisiert Kompetenzfelder und Bereiche des Wissens, ordnet diese den Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaft zu oder definiert sie als gemeinsame Aufgabe. Des Weiteren legt die Matrix eine Grundlage zur Abstimmung über die phasenübergreifende Medienbildung in der Lehrer*innenbildung (vgl. Goetz/Kortenkamp 2018b). Ziel ist die Verankerung der Medienbildung in allen Lehramtsstudiengängen sowie deren phasenübergreifende, konsekutive Etablierung.

Auffallend ist in der PoMMeL, dass in den Fachdidaktiken ein „Lernen mit“ und „Lernen über“ Medien betont wird, wie es auch im Rahmenlehrplan der Fall ist, wenngleich Spielraum für postdigitale Ansätze gegeben wird. Die PoMMeL wurde in der vorliegenden Fassung durch die ZeLB-Versammlung bestätigt, doch betont die AG eine Prozesshaftigkeit sowie kontinuierliche Begleitung des Ausgestaltens der Medienbildung in der Lehrer*innenbildung. Somit ist auf Ulrich Kortenkamp und Ilka Goetz zu verweisen: „Vor allem benötigen Lehrkräfte ‚eine für Veränderungen und Innovationen, aber auch für Ungewissheit offene Haltung und Kompetenzen, die nicht nur auf bestehende Wissensbestände, sondern auf reflektierte Flexibilität setzen““ (Van Ackeren u. a. 2019). Hieraus resultiert die Notwendigkeit, Räume für die Auseinandersetzung mit der Digitalisierung und der Kultur der Digitalität (Stalder 2017) zu schaffen, in de-

nen sich die Lehramtsstudierenden nicht nur mit (digitalen) Medien als Werkzeugen für das Lehren und Lernen beschäftigen sowie medienbezogene Bildungs- und Erziehungsaufgaben und Fragen der Schulentwicklung thematisieren, sondern sich ihrer eigenen medialen Verfasstheit bewusst werden“ (vgl. Krotz/Hepp 2012; Goetz/Kortenkamp 2018a, S. 402).

3 Die musikmediale Ausbildung an der Universität Potsdam

3.1 Tonstudio und Medienpool

Im Musikhaus der Universität Potsdam gibt es zwei besondere Lernorte: Das Tonstudio und den Medienpool. An Musik- und Kunsthochschulen, an denen hauptsächlich Studierende in künstlerischen Studiengängen immatrikuliert sind, stellen Tonstudios mit der Möglichkeit zu Live-Mitschnitten und zur Aufnahme von studentischen Performances keine Besonderheit dar. Doch ein Tonstudio mit sehr gut ausgestatteter Regie, separatem Aufnahmeraum und angrenzendem, jederzeit mikrofonierbaren Kammernmusiksaal in einer Abteilung explizit für Musiklehramtsstudierende, ist auch 2021 noch außergewöhnlich. Genau diese Anordnung befindet sich im zweiten Stock des Hauses 6 am Campus Golm der Universität Potsdam. „Initiiert wurde die technisch-digitale musikmediale Ausbildung an der Universität Potsdam in den 1970er Jahren an der Vorgängereinrichtung, der Pädagogischen Hochschule Potsdam durch Professor Günter Olias [...].“ (Zenker 2020, S. 24). Eingerichtet, geplant und ausgestattet wurde das Tonstudio Anfang 2000 im Zuge der Grundsanierung des Hauses 6 unter Axel Brunner, der bis 2017 als akademischer Mitarbeiter am Lehrstuhl für Musikpädagogik und -didaktik unter der Leitung von Birgit Jank wirkte, deren Anliegen eine umfangreiche, zeitgemäße und nachhaltige Medienbildung der angehenden Musiklehrkräfte war. Im gleichen Zuge wurde auf derselben Etage der Medienpool, ein Raum mit musikmedialen Arbeitsplätzen für Studierende, eingerichtet. Der Grundstein einer umfangreichen Medienbildung war gelegt.

Seit der Neubesetzung des Lehrstuhls durch Isolde Malmberg im April 2020 wird umfangreich in den technischen Re-Launch des Tonstu-

dios und des Medienpools investiert. So sind im Studio heute neben vielen analogen Schätzen, wie z. B. der Amek Console Media 51 mit 24 Kanälen, auch aktuelle, digitale Geräte und Schnittstellen, wie einem digitalen Audiointerface kombiniert mit zwei hochwertigen Analog-Digital-Wandlern zu finden. Ebenso sind zahlreiche „Mikrofonklassiker“, aktuelle Digital Audio Workstations und Software-Plugins zur Audioaufnahme und -bearbeitung sowie entsprechendes Midi-Equipment vorhanden.

Im Medienpool befinden sich aktuell drei Arbeitsplätze für Studierende. Die Arbeitsplätze sind an einem guten Home-Studio-Setup orientiert und bieten eine grundlegende Ausstattung, um sowohl erste Schritte als auch fortgeschrittene Projekte mit Audio- und Midi-Technik zu realisieren.

3.2 Das Konzept des „Medientrios“

Die Studierenden bringen zu Beginn ihres Studiums sehr heterogene Medienkompetenzen und Erfahrungen im musikmedialen Bereich mit. Diese Heterogenität muss in den Lehrveranstaltungen berücksichtigt werden. „Es braucht an der Universität weiterhin umfangreiche Möglichkeiten für Lerngelegenheiten, in denen die Medienkompetenz weiterentwickelt wird und die Studierenden auch in kreativen Räumen (z. B. Digital Labs) Möglichkeiten vorfinden, die ein Erproben und Erschließen digitaler Potenziale unterstützen“ (Goetz/Kortenkamp 2018b, S. 25). Genau hier setzt das Konzept zur Medienbildung in der Musiklehrer*innenausbildung an. Nach der Einrichtung des Tonstudios und Medienpools wurden technisch-digitale Lernveranstaltungen erstmals 2004 in Form von Wahlmöglichkeiten in der Studienordnung festgehalten und ab dem Wintersemester 2011 obligatorisch dort verankert (vgl. Zenker 2020). Das durch Axel Brunner entwickelte, zukunftsfähige Konzept des Medientrios, welches 2005 mit dem Inventio-Preis des Deutschen Musikrats ausgezeichnet wurde, besteht – mit entsprechenden Anpassungen und Aktualisierungen – in seinen Grundzügen bis heute. Das Konzept „Medientrio“ basiert auf den drei Säulen:

1. Selbstqualifizierung und Tutorien: Die Studierenden qualifizieren sich durch das eigenständige Arbeiten und Explorieren im Medienpool. Dort werden sie von den studentischen Hilfskräften, durch

die sie auch eine Grundlageneinführung in Form von Tutorien erhalten, bei Bedarf unterstützt.

2. Lehr- und Lernkonzepte: Im Rahmen der im Bachelorstudium obligatorischen Musikmedienseminare (siehe dazu Kap. 3.3.) entwickeln die Studierenden erste Ideen zur Unterrichtsplanung unter Einbezug digitaler musikmedialer Technologien. Die tatsächliche Erprobung dieser didaktischen Überlegungen in der schulischen Praxis, beispielsweise im fachdidaktischen Tagespraktikum, im Praxissemester oder in Schulprojekten, ist ausdrücklich erwünscht.
3. Musikproduktion: Ebenfalls im Rahmen der Musikmedienseminare erhalten die Studierenden Einblicke in die professionelle Musikproduktion in einem Tonstudio sowie in die mobile Musikproduktion im Home-Studio. Angeleitet von der Leitung des Tonstudios führen die Studierenden eigene Aufnahmesessions inklusive deren Vor- und Nachbereitung durch.

Es bleibt eine dauerhafte Aufgabe, „didaktisch relevante Merkmale moderner Medientechnologien [zu] erforschen und auf ihre didaktische Relevanz hin [zu] untersuchen“ (Auerswald 1999, S. 215). Insbesondere ist darauf zu verweisen, dass ein Kernproblem der Implementierung technisch-digitaler Musikmedien in den schulischen Musikunterricht daraus resultiert, dass versucht wird, diese Technologien in „alte“, bekannte Unterrichtskonzepte einzubinden, anstatt neue zu entwickeln. Die Entwicklung und Neugestaltung entsprechender Lehr-/Lernarrangements bleibt ein dringendes Forschungsdesiderat in der Musikpädagogik. Unter diesem Aspekt ist auch das Modell des Medientrios ständig zu überarbeiten, zu evaluieren und zu aktualisieren.

3.3 Lerninhalte, Kompetenzen und Herausforderungen

Ab Beginn des Studiums und für dessen gesamte Dauer steht den Studierenden der Medienpool als Arbeitsraum zur Verfügung. Im Idealfall wird bereits im ersten und zweiten Semester das obligatorische dreiteilige Tutorium „Grundfertigkeiten im Umgang mit Musiksoftware“ besucht. In den verpflichtenden Grundlagenteilen des Tutoriums sowie in fakultativen praktischen Vertiefungsworkshops (s. u.) wird Grundwissen zum Umgang mit einer Digital Audio Workstation (Software zum Aufnehmen

und Bearbeiten von Audio), zu Notensatzprogrammen sowie zur Beschallungstechnik vermittelt.

In den folgenden Semestern des Bachelorstudiums belegen die Studierenden verpflichtend ein weiteres Seminar, das explizit den Medieneinsatz im Musikunterricht thematisiert. In diesem Seminar denken die Studierenden den Medieneinsatz für den Musikunterricht unter didaktischen Aspekten weiter und entwickeln eigene Unterrichtsprojekte, aus denen ein Musikmedienprodukt hervorgeht. Die thematischen Schwerpunkte der Seminare rotieren und liegen u. a. im Bereich der Musikaufnahme, bei der auch mit der Technik des professionellen Tonstudios gearbeitet wird und den Studierenden Einblicke in dieses Feld gegeben werden.

Da sich die musikmediale Landschaft rasant weiterentwickelt, wird besonderer Wert auf eine Übertragbarkeit und Anknüpfungsfähigkeit der erworbenen Kompetenzen gelegt. So haben die Studierenden in den Tutorien eine Wahlmöglichkeit bezüglich der verwendeten Software und lernen spätestens in den Seminaren weitere, auch kostenlose Alternativen für den unkomplizierten Einsatz in der Schule kennen. Durch das selbstgesteuerte Lernen im Medienpool kann beliebig experimentiert werden.

Eine besondere Herausforderung stellen die uneinheitlichen Erfahrungen und Kenntnisstände dar, welche die Studierenden zu Beginn ihres Studiums im Bereich der Musikmedien mitbringen. Um dem gerecht zu werden, finden seit dem Wintersemester 2021/2022 ergänzend fakultative Vertiefungsworkshops statt. Diese können bei entsprechender Expertise anstelle der Grundlagentutorien oder nach deren erfolgreichem Abschluss von allen Studierenden besucht werden. Als Beispiele seien hier Angebote zu Mixing und Mastering, Klangsynthese, Drum-Recording oder Sampling genannt. Diese obligatorischen wie optionalen Angebote dienen einerseits dazu die Grundkenntnisse aller Studierenden zu sichern, sowie andererseits besonders interessierten Studierenden Möglichkeiten zum Ausbau ihrer Kompetenzen anzubieten.

Dennoch bleibt ein Grundproblem zunächst bestehen:

„Die Studienpläne der Musikuniversitäten und Pädagogischen Hochschulen beinhalten in der Regel nur 1–2 Lehrveranstaltungen, die sich dezidiert mit dem Medieneinsatz im Musikunterricht auseinandersetzen. [...] Die zunehmende Bedeutung von Multimedia für den Freizeitbereich erfordert nicht etwa eine technikzentrierte Ausbildung der angehenden Musik-Lehrkräfte, sondern die funk-

tionale Integration von Multimedia in die musikpraktischen, musikwissenschaftlichen und musikpädagogischen Arbeitsfelder des Schulmusikstudiums’.“ (Knolle 1998, S. 328, zit. n. Höfer 2016b, S. 27).

Dies trifft auch auf die musikmediale Ausbildung an der Universität Potsdam zu. Zwar gibt es zunehmend Veranstaltungen, in denen digitale Technologien eingesetzt werden. Beispielhaft seien hier Tonsatzkurse unter Einbezug von Digital Audio Workstations, Masterseminare zu Ludomusicology oder dem Komponieren mit Schüler*innen mit digitalen Technologien genannt. Doch ist dieses Angebot noch nicht umfassend genug und bleibt ständig zu prüfen.

4 Vernetzung mit der schulischen Praxis

4.1 Fortbildungsangebote für Lehrkräfte

Laut einer in Deutschland durchgeführten Studie aus dem Jahre 2002 von Eichert und Stroh ergibt sich folgendes Bild: „Musiklehrer bewegen sich in der bunten Medienwelt überwiegend wie Normalbürger und nicht wie Musik-Profis.“ (vgl. Höfer 2016b, S. 27). Diese etwas ältere Erhebung wird allerdings durch die aktuelle Schulbarometer-Studie, welche während des Lockdown-Zeitraums im März/April 2020 vom Deutschen Schulportal durchgeführt wurde, untermauert: Lediglich 15 % der deutschen Lehrkräfte sprechen sich selbst gute Digitalkompetenzen zu (vgl. Zenker 2021). Ergänzend hierzu stellt Fritz Höfer in seiner Untersuchung zum Einsatz digitaler Medien im Musikunterricht heraus, „dass digitale Medien nur von wenigen LehrerInnen umfassend genutzt werden, aber dennoch deren Relevanz und Innovationspotenzial von diesen als sehr hoch eingeschätzt wird“ (Höfer 2016a). Es kann also davon ausgegangen werden, dass bereits tätige Lehrer*innen den Forderungen nach mehr Medieneinsatz nachgehen wollen, aber nicht über ausreichende Kompetenzen verfügen. „Ein nächster Schritt wäre nun die gemeinsame Verantwortung der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im Rahmen der Digitalisierung für Lehrkräfte, die bereits im Schuldienst sind“ (Goetz/Kortenkamp 2018a, S. 406).

Im Modell des Medientrios wurde die Ebene der Lehrkräftefortbildungen bereits vorbereitet, doch durch personelle Wechsel, Stundenkürzungen und veraltete Technik nicht weiter praktiziert. Dies soll sich ändern: Im Zuge der Differenzierung der Medien-Tutorien durch das Schaffen fakultativer Zusatzangebote zu weiterführenden, vertiefenden Themen, konnten diese Angebote für Lehrkräfte geöffnet werden. Seit dem Wintersemester 2020/2021 können je zwei bis drei Lehrkräfte an den Tutorien und Workshops im Bereich der Musikmedien teilnehmen. Der Lehrstuhl für Musikpädagogik und -didaktik der Universität Potsdam kooperiert für dieses Fortbildungsangebot mit dem Bundesverband Musikunterricht (BMU), über den sich interessierte Musiklehrkräfte bewerben können.

Ein häufiger Kritikpunkt an (musik-)medialen Fortbildungen ist, dass sie lediglich bei „reinen technischen Einführungen in diverse Programme und Apps [...]“ bleiben (Höfer 2016b, S. 27). Dem ist zu entgegen, dass oftmals erst Grundkompetenzen und ein selbstbewusster Umgang mit diesen Programmen geschaffen werden müssen und dies erfahrungsgemäß einen erheblichen Anteil der Fortbildungszeit in Anspruch nimmt. Dennoch sollten Anstöße zur unterrichtspraktischen Einbindung im Sinne der Unterrichtsplanung unter Einbezug technisch-digitaler Medien und deren praktische Erprobung gegeben werden, ohne dabei in eine „Materialschlacht mit Praxisrezepten“ ohne theoretisches Hintergrundwissen zu verfallen. Insbesondere die Begegnung von Lehrkräften, die wertvolle unterrichtspraktische Erfahrungen und realistische Einschätzungen zur Realisierbarkeit von Medienprojekten in Hinblick auf die aktuelle technisch-digitale Ausstattung von Schulen, aber auch auf die medientechnischen Kompetenzen der Schüler*innen mitbringen, und Studierenden, welche häufig einen sehr intuitiven Zugang und unterschiedliche Erfahrungswerte im Umgang mit insbesondere sehr aktuellen Medien aufweisen, birgt hier Potenziale.

4.2 Mobile Arbeitsplätze

Der Medienpool verfügt über sechs mobile Musik-Medien-Arbeitsplätze in Form von „Producer Bags“ sowie zehn Tablets (iPads). Diese können von den Studierenden für den Einsatz an Schulen während ihrer Praktika oder für Schulprojekte im Rahmen der Lehrveranstaltungen ausgeliehen

werden. Darüber hinaus kommen die mobilen Arbeitsplätze und Tablets innerhalb der Lehrkräftefortbildungen zum Einsatz.

Die „Producer Bags“ sind gut zu transportieren und mit kostenlosen sowie Einstiegsversionen von professionellen Programmen ausgestattet. Die Arbeitsplätze sind als Modell für entsprechende Schüler*innen-arbeitsplätze nachnutzbar. Auf den iPads sind gängige Apps zu den Themenfeldern „Producing“ (Klang und Schall verarbeiten), „Making“ (Klang und Schall erzeugen), „System“ (Klang und Schall ordnen) und „Sensoric“ (Klang und Schall messen) enthalten.¹ Die mobilen Arbeitsplätze und iPads eignen sich für typische schulpraktische musikmediale Projekte, wie die Produktion von Hörspielen, Podcasts, Klanggeschichten oder Radiofeatures, für Sounddesign, Klangexperimente, Filmvertonungen und Musikaufnahmen/-produktionen im kleinen Rahmen, sowie digitales Musizieren.

5 Ausblick: Neue Studiengänge und Hauptfächer

„Neue“ Musizierpraxen und „neue“ Medientechnologien werden seit vielen Jahren von Musikhochschulen und Universitäten aufgegriffen und in ihren Curricula etabliert. Exemplarisch hingewiesen sei auf die vielfältigen Kompositionsstudiengänge mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung (elektronische Komposition, elektroakustische Komposition, Jazz-Komposition, Komposition für Film und Medien, Komposition und Visualisierung, integrative Komposition u. v. m.) oder andere neuere Studiengänge wie Musikdesign, Musikinformatik, Sound Studies oder Sonic Arts. „As a field that develops future musicians, we should be proactive in the forefront of technological advancement, working to shape the tools and engagement practices of modern musical doing and making.“ (Clements 2018, S. 71)

In jüngerer Zeit ist zu beobachten, dass entsprechende Überlegungen sich auch auf die Musiklehramtsstudiengänge auswirken und sich neue Möglichkeiten zur Profilbildung in Form von innovativen künstlerischen Hauptfächern entwickeln. Zwei Beispiele sollen hier aufgeführt werden.

¹ Kategorisierungssystem nach Philipp Ahner u. a. in „Music Apps“ (2019).

An der Universität Münster gibt es seit dem Wintersemester 2020/2021 die Möglichkeit für Musiklehramtsstudierende das Hauptfach „Producing und Digitale Musikpraxis“ zu wählen. „Anstelle des Einzelunterrichts an Instrumenten wie Klavier, Gitarre oder Querflöte erhalten die Studierenden eine vertiefte musikpraktische Ausbildung an Tablet und Computer“ (vgl. Westfälische Wilhelms-Universität Münster). Bereits in der Eignungsprüfung müssen entsprechende Kenntnisse in den Bereichen „DJing“, „Spiel von virtuellen Instrumenten“ oder „Musik-Apps“ vorgewiesen werden (ebd.).

„MEME – Masterstudiengang Extended Music Education“ nennt sich ein berufsbegleitender Lehrgang an der Hochschule für Musik Trossingen. Auch hier liegt ein Schwerpunkt auf digitalen Technologien, digitaler Performance und Aspekten der Digitalisierung. Hier handelt es sich nicht explizit um ein Lehramtsstudium, doch die Teilnehmenden wählen zwei Schwerpunkte aus den Bereichen institutionelle Musikvermittlung, schulische Kooperationen und Institutionen der Erwachsenenbildung oder sozialer Einrichtungen. Die Hochschule bewirbt den Studiengang als einmaliges kooperatives Studien- und Weiterbildungsmodell in der musikalischen Weiterbildungslandschaft (vgl. HfM Trossingen 2022).

Auch an der Universität Potsdam steht ein neues künstlerisches Hauptfach für Musiklehramtsstudierende in den Startlöchern: Digitale Klanggestaltung. Auch hier tritt an Stelle eines „traditionellen“ Hauptinstruments das Musizieren auf einem digitalen Setup. Der Fokus liegt ausdrücklich nicht nur auf der technischen Komponente, sondern ebenso auf einem durch eben diese Technik ermöglichten musikalischen Ausdruck in Form von Sounddesign oder hybriden Setups, welche neben digitalen Technologien auch analoge Instrumente bzw. die eigene Stimme beinhalten können. Erste Bewerber*innen mit diesem Schwerpunkt könnten zum Wintersemester 2022/2023 ihr Studium aufnehmen.

Durch die Erweiterung der Palette um dieses künstlerische Hauptfach kommen durch Studierende mit anderer Schwerpunktsetzung sowie Dozierende weitere Kompetenzen an die musikpädagogische Abteilung der Universität Potsdam. In diesem Zuge kann auch das Angebot im Bereich der digitalen Musikmedien für alle Studierenden und somit auch für Musiklehrkräfte durch angeschlossene Fortbildungen weiter ausgebaut werden.

6 Fazit

Die Relevanz einer umfangreichen Ausbildung auf dem Gebiet der technisch-digitalen Musikmedien in der Musiklehrer*innenausbildung, ebenso wie deren weitere Intensivierung, und der Etablierung der erworbenen Kompetenzen in anderen, nicht speziell musikmedialen Lehrveranstaltungen, sind für die Gestaltung und Sicherung eines modernen, zeitgemäßen Musikunterrichts unstrittig. Zu prüfen bleibt, inwieweit das „Lernen mit“ und „Lernen über“ (digitale) Medien durch Erkenntnisse aus der Erforschung postdigitaler Musizierpraxen ergänzt werden kann und muss. Damit geht die Forderung nach neuen Unterrichtskonzepten einher, in welchen (digitale) musikmediale Technologien Modifikationen und Transformationsprozesse ermöglichen, die ohne sie nicht vorstellbar sind.² Insbesondere die Potenziale, welche neue Studiengänge und deren Akteur*innen mit sich bringen, scheinen vielversprechend.

2 SAMR Stufenmodell zur Veränderung von Unterricht durch digitale Werkzeuge: (1) Substitution, (2) Augmentation, (3) Modification, (4) Redefinition (vgl. Puentedura 2020).

Literatur

Ahlers, M. (2017): *Digitale Medien im Musikunterricht*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Ahlers, M./Godau, M. (2019): Digitalisierung – Musik – Unterricht. Rahmen, Theorien und Projekte. In: *Diskussion Musikpädagogik* (82), S. 4–9.

Ahner, P./Heiting D./Hertzsch, L./Flad, T. (2019): *Music Apps. Unterrichten mit Smartphones und Tablets*. Mainz: Schott.

Ahner, P. (2019): Individuelle Förderung, Dinge und Digitalisierung. Adaptivität und Passung in musikbezogenen Lernprozessen mit digitalen Dingen oder Herausforderungen der individuellen Förderung in Musik-Ding-Mensch-Interaktionen mit Smartphones und Tablets im Musikunterricht. In: *Diskussion Musikpädagogik* (82), S. 10–17.

AppKOM. <https://www.dikubi-meta.fau.de/appkom> (Letzter Zugriff am 20.04.2022).

Bundesverband Musikunterricht (2019): *Musikunterricht und Digitalisierung. BMU-Position zur Entwicklung des Musikunterrichts im Zeitalter der Digitalisierung*. https://www.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/BV/BMU_Positionen_Digitalisierung_DRUCK.pdf (Letzter Zugriff: 20.04.2022).

Clements, A. (2018): *A Postdigital Future for Music Education: Definitions, Implications, and Questions*. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 17. <https://doi.org/10.22176/act17.1.48> (Letzter Zugriff: 23.09.2022).

Goetz, I./Kortenkamp, U. (2018a): Die Umsetzung der Medienbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Universität Potsdam – initiiert durch ein fachdidaktisches Entwicklungsvorhaben. In: *Medienpädagogik interdisziplinär* 12, S. 397–408.

Goetz, I./Kortenkamp, U. (2018b): *Medienbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In: *Kentron. Journal zur Lehrerbildung*, S. 22–25.

HfM Trossingen (Hochschule für Musik Trossingen). <https://www.hfm-trossingen.de/studium/uebersicht-studienangebote/master-extended-music-education> (Letzter Zugriff am 20. 04. 2022).

Höfer, F. (2016a): Digitale Medien im Musikunterricht der Sekundarstufe. Eine empirische Studie an österreichischen Schulen. Augsburg: Wißner (= Augsburgische Schriften, Bd. 138).

Höfer, F. (2016b): Wie viel Wissenschaft braucht der Einsatz digitale Medien im Musikunterricht? In: phscript. Pädagogische Hochschule Salzburg. Beiträge aus Wissenschaft und Lehre 2016, 10/2016, S. 26–30.

KMK (Kultusministerkonferenz) (Hg.) (2012): Medienbildung in der Schule. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf (Letzter Zugriff am 21. 04. 2022).

KMK (Kultusministerkonferenz) (Hg.) (2017): Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf (Letzter Zugriff am 18. 04. 2022).

LEA (Learning Process and Aesthetic Experiences in App Music Practices). <https://www.dikubi-meta.fau.de/lea/> (Letzter Zugriff am 20. 04. 2022).

LINKED. <https://www.dikubi-meta.fau.de/linked> (Letzter Zugriff am 20. 04. 2022).

MIDAKuK (Musical Interface Designs: Augmented Creativity and Connectivity). <https://www.dikubi-meta.fau.eu/midakuk> (Letzter Zugriff am 20. 04. 2022).

MBJS (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg) (2015a): Rahmenlehrplan Berlin Brandenburg, Teil A. Bildung und Erziehung in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I.

MBJS (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg) (2015b): Rahmenlehrplan Berlin Brandenburg, Teil B. Fachübergreifende Kompetenzentwicklung.

MuBiTec (Musikalische Bildung mit mobilen Digitaltechnologien). <https://www.dikubi-meta.fau.de/projekte/mubitec> (Letzter Zugriff am 20. 04. 2022).

Puentedura, Ruben (2020): An Intro to SAMR: Building Ladders. Online verfügbar unter http://hippasus.com/rrpweblog/archives/2020/01/AnIntroToSAMR_BuildingLadders.pdf (Letzter Zugriff am 21. 04. 2022).

Westfälische Wilhelms-Universität Münster. <https://www.uni-muenster.de/Musikpaedagogik/Studienbewerber/pruefung.html> (Letzter Zugriff am 20. 04. 2022).

Weidner, V./Stenzel, M./Haenisch, M./Godau, M. (2019): „...like being in a band baby!!!“. Postdigitale Semantiken und diskursive Strategien in der Onlinekommunikation um Ableton Link. In: Weidner, V./Rolle, C. (Hg.): *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung. Practices and Discourses from the Perspective of Music Educational Research*: New York/Münster: Waxmann, S. 263–278.

Zenker, J. (2020): *Musikmedien in der Musiklehrer*innenausbildung. Bestandsanalyse der ersten Ausbildungsphase. Hausarbeit*. Universität Potsdam, Potsdam. Humanwissenschaftliche Fakultät, Musikpädagogik und -didaktik.

Zenker, J. (2021): *Musikmedien in der Musiklehrer*innenbildung. Masterarbeit*. Universität Potsdam, Potsdam. Humanwissenschaftliche Fakultät, Musikpädagogik und Musikdidaktik.

Storyline – eine innovative fachübergreifende Methode – auch für den Musikunterricht

Karin Wittram

1 Einleitung: Was ist Storyline?

In dem US-amerikanischen Musik-Film „School of Rock“ (School of Rock (2003), Regisseur: Richard Linklater, Drehbuch: Mike White) unterrichtet ein gescheiterter Rockmusiker, gespielt von Jack Black, eine Klasse in einer exklusiven Privatschule. Nach anfänglichen Schwierigkeiten merkt er, dass die Klasse ausgezeichnete musikalische Fähigkeiten hat und entscheidet, dass sie am Band-Wettbewerb „Battle of the Bands“ teilnehmen soll. Der Ausgangspunkt zu dem Wettbewerb „Battle of the Bands“ ist eine Ausschreibung und der Beginn der intensiven Arbeit der Klasse mit ihrem unkonventionellen Lehrer. Der „rote Faden“, die Linie des Unterrichtes, besteht ab diesem Zeitpunkt aus der Vorbereitung auf den großen Auftritt vor einer Jury. Neben den jungen Musiker*innen gibt es in der Klasse auch diejenigen, die Plakate gestalten, Kleidung entwerfen, sich um Technik, Beleuchtung und das Management kümmern. Der Lehrer behält die Übersicht und führt die Klasse während der Vorbereitung auf den Wettbewerb. Er sorgt dafür, dass die „line“ der Story nicht aus dem Blickfeld der Schüler*innen gerät, er ermutigt, treibt sie voran und gibt den Schüler*innen Material, damit sie weiterarbeiten können.

In solch einem narrativen Kontext, wie in dem Film dargestellt, wird die Methode Storyline angewandt: Man stelle sich vor, ein Thema im Unterricht wird wie eine Story eingeteilt und erzählt. Es gibt eine Ausgangssituation, die im Laufe der Handlung durch die handelnden Figuren in der Story, in diesem Fall durch die Schüler*innen, bearbeitet wird. Die Ausgangssituation oder Hinführung kann vielfältig sein, sie kann aus dem Alltag der Schüler*innen, aber auch aus einem Buch oder einem anderen inhaltlichen Anstoß entnommen werden. Es kann auch ein Wett-

bewerb, wie im o. g. Film, die Gründung einer Firma, eines Museums oder ein Zeitungsartikel mit einem aktuellen städtischen Problem sein. In einem Zeitungsartikel könnte stehen, dass alle Probenräume für Bands in der Stadt geschlossen werden sollen. Die Klasse erhält die Aufgabe, diese Kürzung zu verhindern, z. B. mit einem Benefizkonzert. Bei dem Thema „Wettbewerb“ besteht sogar die Möglichkeit, an einem realen Wettbewerb teilzunehmen, was sicher eine große Motivation für Schüler*innen wäre.

Die Lernenden schlüpfen dabei in eine Rolle, die sie selber als Figur kreieren. Spielt eine Storyline in einem Museum, so wird es Rollen für die Leitenden geben, für Museumspädagog*innen und vielleicht eine Figur, die sich um den Kartenverkauf und die Öffentlichkeitsarbeit kümmert. Einige Rollen können bzw. müssen auch mehrfach besetzt werden, um alle Schüler*innen einzubinden. Jede Figur wird dafür handwerklich gestaltet und mit einer eigenen Biografie versehen. Diese Figuren können auch als Vorlage auf einem Din A4-Blatt in Umrissen ausgegeben werden oder an einem Holzstab mit Stoff- und Wollresten gebastelt werden.¹

Eine Vorlage für eine Kurzbiografie als Steckbrief ist im Anhang dargestellt. Die Erarbeitung der Figur dient der Identifizierung mit der Rolle und ist eine der wichtigsten Merkmale von Storyline. Durch diese Identifizierung mit einer handelnden Figur in einem narrativen Kontext unterscheidet sich die Storyline zum Beispiel auch von Projektarbeit. Daher sollte eine Rollenfigur nicht nur mit jüngeren, sondern auch mit älteren Schüler*innen gestaltet werden.

Im Laufe der Storyline wird der Ort, an dem die Storyline spielt, von den Schüler*innen gestaltet. Das kann durch Plakate, durch handwerkliche Ergebnisse oder durch eine besondere Raumgestaltung mit Möbeln geschehen.

In verschiedenen Schritten werden die Schüler*innen von der Lehrkraft durch die Story geführt und durch die Handlung „zu Konstrukteuren einer simulierten Wirklichkeit, die zugleich die Wirklichkeit ihres Unterrichts ist“ (Schwänke 2005, S. 6). Geleitet werden sie von Schlüsselfragen, die den Lauf der Story vorantreiben und neue Episoden einleiten. Das können einfache Wissensfragen, aber auch komplexe Problemstellungen sein. Bis das Ende der Story erreicht ist, gibt es Hindernisse und Erfolgserlebnisse wie in einer richtigen Story. Am Ende gibt es eine Auf-

¹ Ein Beispiel findet sich unter <https://bilder.tibs.at/node/233> (Letzter Zugriff am 19. 04. 2022).

lösung und – und das ist anders als in Geschichten – die Reflexion und Abgleichung mit der Wirklichkeit.

Aus methodisch-didaktischer Sicht bietet diese Methode eine große Chance, da sie innerhalb der Rahmenhandlung vielfältige Möglichkeiten für methodische Handlungsweisen gibt. Sie ist offen durch die verschiedenen möglichen Lösungen, aber gleichzeitig bietet sie eine Struktur, die von der Lehrkraft vorgegeben wird. Innerhalb der Struktur können weitere Methoden angewandt werden und das Thema didaktisch auf verschiedenen Niveaustufen bearbeitet werden. Eine Differenzierung der inhaltlichen Ausgestaltung innerhalb eines spielerischen Umgangs mit dem Thema bietet die Chance, dass alle Schüler*innen mit ihren Stärken gebraucht werden und eine bedeutsame Rolle für den Fortgang spielen. Sprachliche Talente sind für die Texte zuständig und diejenigen, die vielleicht (noch) nicht so gut Deutsch sprechen, kümmern sich im Musikunterricht um die Auswahl oder das Gestalten der Musik. Wer gerne selber Musik macht, wird ebenso wie ein/e gute/r Techniker*in gebraucht. Zudem bietet eine Storyline den Schüler*innen die Möglichkeit, innerhalb einer selbst erfundenen Rolle spielerisch mit dem Thema umzugehen und neue Verhaltensweisen auszuprobieren. Zurückhaltende Schüler*innen können sich in einer Rolle stärker öffnen und sehr lebhaftere Schüler*innen können sich innerhalb der Rolle besser auf den Inhalt fokussieren.

Die Methode Storyline ist per se fachübergreifend angelegt, dabei auch „offen, handlungsbezogen, konkret, schülerzentriert und erfahrungsbezogen. Sie fördert stark das entdeckende Lernen und die Kooperation [...]“ (Schwänke 2005, S. 33) Sie möchte Schüler*innen vermitteln, dass sie alle wichtig für den Fortgang sind und der Prozess und die Ergebnisse für sie eine persönliche Bedeutung haben.

2 Historische Entwicklung

Die Storyline-Methode entstand um 1970 in Schottland und setzte es sich zum Ziel, die Ideen und Erfahrungen der Schüler*innen ernst zu nehmen und in den Unterricht mit einzubeziehen. Ausgangspunkt war eine Unterrichtssituation zum Thema „Vermeidung von Unfällen an Straßenkreuzungen“. Die Schüler*innen hatten viele Ideen, aber nicht die Idee, die sich der Lehrer, Fred Rendell, vorgestellt hatte. Erst viel später merkte er, dass eine Schülerin einen Einfall hatte, der Jahre später umgesetzt wurde.

Er hatte ihn nicht gewürdigt und dadurch der Kreativität der Schülerin keinen Raum gegeben. Fred Rendell entwickelte folgende Fragestellung aus seiner Erfahrung: „Wie können wir die Schüler zu Gestaltern ihres eigenen Lernprozesses machen und ihre Ideen und Erfahrungen ernst nehmen?“ (Schwänke 2005, S. 4). Daraus wurde an der Universität Glasgow die Storyline-Methode entwickelt.

Ulf Schwänke, Privatdozent für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg, weist in seinem Buch „Die Storyline-Methode“ auf die entscheidenden Gründe für die Beschäftigung mit Storyline hin: Die Storyline-Methode wird in den Schulen „als bereichernd und effektiv erlebt [...]. Der Unterricht beschränkt sich [...] zu sehr auf kognitive Lernziele. Ich glaube, dass affektive und soziale Lernziele ebenfalls sehr wichtig sind. Und ich bin überzeugt, dass neben dem linearen und kausalen Denken auch das systemische, vernetzte Denken gefördert werden muss“ (Schwänke 2005, S. 8 f.).

Storyline bedeutet, dass die Inhalte des Unterrichts in eine andere Form überführt werden. Sie kann alle Kompetenzen und Inhalte aufgreifen, die wichtig für den Fachunterricht sind. Dazu werden in allen Storylines andere Fächer mit einbezogen. So geht es beim Thema „Radio“, das hier als Beispiel in Kap. 3 ausführlich vorgestellt wird, auch um das Schreiben von Moderationstexten, Marketing, die Technik und die Recherche zu den verschiedenen Berufen, die man bei einem Radiosender ausüben könnte. Schüler*innen erhalten die Chance, nach ihren eigenen Möglichkeiten und Vorstellungen die Storyline mit Inhalten zu füllen und erwerben damit viele Kompetenzen, die über das Fach Musik hinausgehen: Texte schreiben, mit Texten und Medien umgehen, sich mündlich mit anderen verständigen, eine Aufnahme umsetzen oder Empathie entwickeln.²

Bisher ist die Storyline-Methode in Deutschland hauptsächlich im Fremdsprachenunterricht eingesetzt worden. Das liegt an den Kontakten, die Lehrkräfte für Englisch zu den Gründer*innen der Storyline hatten, zum Beispiel im Rahmen eines langjährigen europäischen Comenius-Projektes, und vermutlich nicht an mangelndem Interesse der anderen Fächer. Wer einmal eine Storyline selbst ausprobiert hat, wird merken, dass

2 Siehe Rahmenlehrplan Jahrgangsstufen 1–10 für Berlin und Brandenburg für Deutsch und Theater <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online/c-faecher> (Letzter Zugriff am 23. 04. 2022).

sich diese Methode für alle Jahrgangsstufen und alle Fächer eignet. Die Methode braucht allerdings mehr Zeit, als dem herkömmlichen Musikunterricht eingeräumt wird, und wäre deshalb vor allem eine Möglichkeit für einen Methodentag oder eine Projektwoche. Da der Unterricht von der Lehrkraft gelenkt wird, könnten auch die verschiedenen Aktivitäten, Erarbeitungszeiten und Präsentationen an die Rahmenbedingungen angepasst werden. Wer fachübergreifend plant, könnte eine Storyline auch in den Unterrichtsalltag integrieren. Wichtig ist, dass Storyline eine Methode ist, mit der Kompetenzen und Inhalte vermittelt werden, die auch im regulären Unterricht ihre Anwendung finden. Storyline ist also nicht additiv zu verstehen, sondern führt fachübergreifendes und fachliches Lernen im Fach Musik zusammen.

Maßgeblich für die Verbreitung der Methode ist Steve Bell von der Universität Glasgow, zusammen mit Sallie Harkness und Fred Rendell. Seit dem Jahre 2000 gibt es auch internationale Storyline-Kongresse, auf denen verschiedene Beispiele vorgestellt und ausprobiert werden können.³ Auch im Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg in Ludwigsfelde (LISUM) gab es im Mai 2022 eine große Storyline-Tagung, auf der Storylines für verschiedene Fächer ausprobiert werden konnten.

3 Praxisbeispiel: Ein neuer Jugend-Radiosender für die Stadt XX

Jede/r Schüler*in hört Radio, die meisten täglich. Unter „Radio“ können sie sich auch etwas vorstellen, wenn sie das Medium nicht täglich nutzen. Radio ist also ein Medium, das im täglichen Leben der Schüler*innen vorkommt und in der hier beschriebenen Storyline in einer „simulierten Wirklichkeit“ (Schwänke, 2005, S. 6) ausprobiert werden kann. Das Medium Radio ist einerseits ein sehr altes Medium, das im Jahr 2020 seinen 100. Geburtstag feiern konnte und mit dem man historische Aufnahmen hören kann, und andererseits ein aktuelles Medium, da es inzwischen auch digital gehört wird.

3 Vgl. <http://storyline-international.org> (Letzter Zugriff am 26. 04. 2022).

3.1 Vorgehen

Für den Musikunterricht ist das Medium Radio deshalb sehr geeignet, da es den Fokus ausschließlich auf das Hören legt und zusätzlich Gelegenheit gibt, ein Medium bewusst einzusetzen und zu analysieren. Das Radio bietet Möglichkeiten für die Arbeit an und mit Musik, aber auch mit Geräuschen und Texten über Musik. Werden Analysen von Musik oder Interviews mit Musiker*innen für ein Radio-Publikum aufbereitet, ist die Arbeit daran deutlich interessanter für die Schüler*innen als einen Vortrag vor der Klasse zu halten. Vielen Schüler*innen fällt es leichter, sich musikalisch durch ein Medium auszudrücken als direkt vor der Klasse, da es beim Radiomachen auch die Möglichkeit gibt, Sendungen aufzunehmen und der Klasse als Aufnahme zu präsentieren.

Ein Mikrofon übt eine große Faszination auf Kinder und Jugendliche aus und ist für den Pädagogen Helmut Hostnig im Laufe seiner Radioarbeit in der Schule

„[...] zu einem Zauberstab geworden, [...] Während die Kamera ein Gerät ist, das uns lehrt, wie man besser sieht, zwingt das Mikrofon zum Spaß beim Arbeiten, besseren Hinhören und Zuhören“ (Hostnig 2015, S. 24). Hostnig schreibt weiter: „Ich kenne kein anderes Instrument, das den Grundsatz erlass für Medienerziehung und die Forderung medienpädagogischer Initiativen besser unterstützt, als es das Mikrofon kann.“ (Hostnig 2015, S. 24 f.).

Das genaue Hinhören zu lehren ist eine der wichtigsten Aufgaben des Musikunterrichtes und bei der Beschäftigung mit dem Radio hören nicht nur diejenigen genau hin, die die Sendungen gestalten, sondern auch die Zuhörer*innen müssen sich ganz auf das Hören konzentrieren. Bei einem selbst gestalteten Hörspiel könnten zum Beispiel Geräusche geraten werden oder ein Instrument könnte vorgestellt und anschließend vorgeführt werden. Auch können die Schüler*innen lernen, welche Geräusche mit einfachen Mitteln nachgemacht werden können, und plötzlich erkennen sie, dass künstlich erzeugte Wind- oder Wassergeräusche eine Live-Sendung suggerieren können. Die Frage, ob man den eigenen Ohren eigentlich trauen kann, ist in Zeiten von unendlichen Möglichkei-

ten der medialen und technischen Manipulation sicher sehr aufschlussreich zu diskutieren.

Inhaltlich geht es im vorliegenden Beispiel um die Gestaltung eines eigenen Radiosenders, der in einer fiktiven Ausschreibung für die eigene Stadt gestaltet werden soll. Ort der Handlung ist ein Radiostudio, das im Klassenraum angesiedelt ist. Im Laufe der Handlung gibt es verschiedene Episoden, zum Beispiel eine Redaktionssitzung und die Gestaltung der Radiosendung, die mit verschiedenen Schlüsselfragen eingeleitet werden. Die Schlüsselfragen beschäftigen sich anfangs mit dem Namen und der inhaltlichen Ausrichtung des Radiosenders und der räumlichen Planung der Storyline und im weiteren Verlauf mit der inhaltlichen Gestaltung der Sendungen, werden also im Lauf der Storyline komplexer.⁴ Als mögliche Radiosendungen kommen Reiseberichte mit Musik und Geräuschen, Vorstellung der Lieblingsmusik, ein Live-Konzert oder ähnliche Sendungen in Frage. Die Gestaltung der Sendung und des Themas sollte mit den Schüler*innen abgesprochen und ihnen dabei Gestaltungsfreiheit gegeben werden. Vielleicht möchten die Schüler*innen auch eine Klanggeschichte gestalten, einen eigenen Song schreiben oder ein Künstler*innen porträt entwerfen. Die Möglichkeiten sind vielfältig. Ein Beispiel eines Programmablaufes ist in Kap. 4 dargestellt.

Ziel dieser Storyline ist es, über die vielfältigen Möglichkeiten bei der Gestaltung einer Radiosendung verschiedene Zugänge und musikalische Experimente zu erfahren. Die Schüler*innen lernen, sich mit verschiedenen Musikstilen auseinanderzusetzen, Hintergründe zu recherchieren, Musik zu erfinden und „Medien bewusst ein[zu]setzen“ (MBS 2015a, S. 17). Sie lernen außerdem, sich auf das Hören zu konzentrieren und technische Mittel bedarfsgerecht einzusetzen. Zudem lernen sie, je nach Radiosendung, verschiedene Textsorten zu schreiben und dafür zu recherchieren. Radioarbeit ist immer auch Teamarbeit und kann nur durchgeführt werden, wenn sich die Gruppen in Bezug auf Inhalte und Vorgehensweisen miteinander abstimmen. Daher spielt das soziale Lernen ebenfalls eine wichtige Rolle.

Die Hinführung zu der Storyline ist eine fiktive Ausschreibung der eigenen Stadt für einen neuen Radiosender für Jugendliche. Dabei ist wichtig, dass die Schüler*innen sich im Prozess nicht als Konkurrent*innen verstehen, sondern sich gemeinsam „bewerben“. Dazu braucht es am

4 In der tabellarischen Verlaufsplanung auf Seite 117 sind die Schlüsselfragen dargestellt.

Anfang eine Motivation durch die Lehrkraft für die Bewerbung. Dem entsprechend positiv sollte am Ende auch das Votum der „Stadtverordnetenversammlung“ ausfallen. Auch dafür könnte man Gäste einladen, die in der Rolle der Stadtverordneten agieren könnten.

Der Aufbau der Storyline kann grafisch folgendermaßen dargestellt werden:

Innerhalb der Storyline bleiben die Schüler*innen in ihrer Rolle, die sie anfangs übernommen und erarbeitet haben. Die Gestaltung der eigenen Figur, die als Stoffpuppe mit oder ohne Vorlage oder als gezeichnete Puppe gestaltet wird, gehört, wie schon erwähnt, zu dem wichtigen Prozess der Identifikation mit der Rolle, die die Schüler*innen in der Geschichte einnehmen. Diese fiktiven Figuren erhalten über einen Steckbrief oder über geschriebene Biografien ein eigenes Leben. Jede/r Schüler*in bastelt am Anfang diese eigene Figur, die sie oder ihn dann durch die ganze Handlung trägt. Die Schüler*innen stellen sich in der Redaktionssitzung, in der sie sich und ihr Team vorstellen, in ihrer Rolle vor, und auch bei der Gruppenarbeit und der Präsentation der Ergebnisse spielen sie eine Rolle, zum Beispiel als Redakteur*in oder Geräuschemacher*in. Für die Reflexion wird die Figur wieder verlassen und dadurch der Blick von außen auf die Storyline von den Schüler*innen eingenommen.

Im Falle der vorliegenden Radio-Storyline beginnt diese mit Fragen zu der Ausrichtung des neuen Senders, den möglichen Radiosendungen und den Berufen in einem Radiosender. Die Fragen stellt die Lehrkraft, aber im besten Fall entwickeln die Schüler*innen im Laufe der Storyline neue Fragen. Wer sich nicht scheut, von der geplanten Storyline abzuweichen, kann auch neue Wege der Schüler*innen, die sich im Laufe der Arbeit entwickeln, zulassen. In allen Episoden kann die Lehrkraft über das Maß an Unterstützung und Hilfestellungen entscheiden. Dafür ist es gut, sich vorab ein Bild über den Unterstützungsbedarf einzelner Schüler*innen oder der ganzen Klasse zu machen.

In einigen Storylines gibt es eingebaute Hindernisse, die von den Schüler*innen gelöst werden müssen. So wird hier das Hindernis geplant, dass der Klasse die Urheberrechte an Musikbeispielen entzogen werden. Dadurch entwickeln Schüler*innen auch eigene Fragestellungen, die die Storyline weiter voranbringen, zum Beispiel wie man Musikbeispiele übernehmen kann, ob die Musik selber aufgenommen werden oder mit einer App gearbeitet werden könnte. Vielleicht kennt auch jemand eine/n Musiker*in, die/den man um Hilfe bitten könnte. Eine außerordentliche

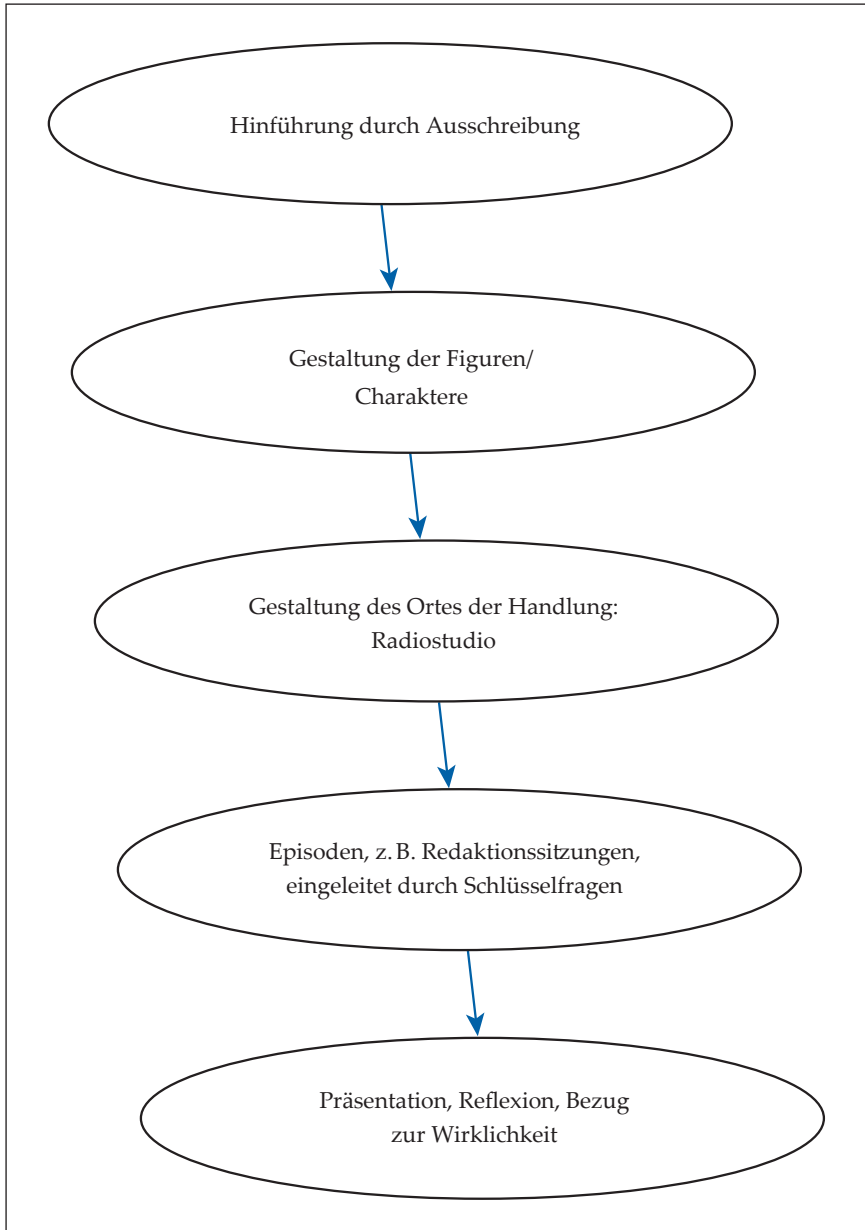


Abb. 1 Aufbau der Storyline „Radio“ (in Anlehnung an Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein 2003-2006, S. 86)

Redaktionssitzung müsste einberufen werden, um das Problem zu lösen, von dem alle betroffen sind.

Durch Zusatzaufgaben können Schüler*innen, die die Arbeit an ihrer Radiosendung abgeschlossen haben, ein differenzierendes Angebot erhalten. Je nach Neigung kann entweder ein Plakat mit einem neuen Logo oder ein Jingle für den Radiosender erarbeitet und am Ende zusätzlich präsentiert werden.

Am Ende kann die Story mit der Wirklichkeit abgeglichen oder sogar verbunden werden. Das bedeutet, dass nach dem Thema „Radio“ ein echtes Radiostudio mit Redakteur*innen, Techniker*innen und Moderator*innen besucht wird. Wenn die Möglichkeiten vorhanden sind, könnte auch ein eigenes Schulradio vorbereitet werden. Auch kann ein/e Expert*in eingeladen werden, der/die aus dem Alltag in einem Radiosender berichtet. Es sollte auf jeden Fall ein Höhepunkt der Storyline sein, auf den sich die Schüler*innen freuen können. Eine Präsentation vor Eltern oder einer anderen Klasse wäre ebenfalls eine Möglichkeit, die Storyline mit einem bedeutsamen Erlebnis für die Schüler*innen abzuschließen.

3.2 Bezüge zum Rahmenlehrplan

Die Bezüge zum aktuellen Rahmenlehrplan für Berlin und Brandenburg sind in verschiedenen Bereichen der Storyline gegeben. Der Rahmenlehrplan Musik für Berlin und Brandenburg lässt den Lehrenden aufgrund der Kompetenzorientierung viele Möglichkeiten in Bezug auf die Themenauswahl. Themenschwerpunkte auf allen Niveaustufen für das Fach Musik, welche in der Storyline gefördert werden, sind Klangerzeugung, Klangmaterial, Musikgeschmack und Funktionale Musik.

Neben den fachlichen Kompetenzen des Musikunterrichtes werden Kompetenzen der übergreifenden Themen Kulturelle Bildung und Berufs- und Studienorientierung sowie die Basiscurricula Sprach- und Medienbildung in dieser Storyline gefördert. Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Berufen beim Radio, sowohl redaktionell, als auch planerisch und technisch, zeigt den Schüler*innen, wie vielfältig Berufe sein können, die sich mit Musik beschäftigen.

Zudem werden im Radio unterschiedliche Texte gebraucht, die sich an ein bestimmtes Publikum richten. Dazu könnten zuerst als Vorbereitung vorhandene Medien analysiert und im Laufe der Storyline die An-

wendung für das Medium Radio geübt werden. Ein Interview wird anders vorbereitet als eine Nachrichtensendung und dadurch beschäftigen sich die Schüler*innen im Kontext Storyline mit verschiedenen Textsorten und deren medialer Umsetzung. Statt Arbeitsblätter auszufüllen zum Thema „Textsorten in den Medien“ lernen die Schüler*innen in der direkten Umsetzung das Medium Radio zu gestalten. Es wird in den Gesprächen bei der Vorbereitung und im Rahmen der Sendungen auf Redebeiträge eingegangen und Medienproduktion als planvoller Prozess erlebt. So vielfältig die Ergebnisse einer Storyline sein können, so vielfältig können auch die Kompetenzen sein, die im Laufe der Storyline ausgebildet werden.

Die Gestaltung der handelnden Figuren kann fächerverbindend im Kunstunterricht erfolgen und findet sich im Rahmenlehrplan Kunst wieder: Körperbilder, Verkleidung und Rolle(nspiel) geben die Themen ab Niveaustufe A/B, also schon ab der Jahrgangsstufe 1, vor. Die Storyline könnte noch auf das Fach Physik erweitert werden, beispielsweise zum Thema Schwingungslehre. Besonders ist, dass auch Inhalte einfließen, die außerhalb des Fächerkanons der Schule liegen: Urheberrechtliche Aspekte spielen eine Rolle und es müssen planerische und organisatorische Angelegenheiten geregelt werden.

Kurz gefasst sind es folgende Kompetenzbereiche des Rahmenlehrplans Musik, die in dieser Storyline besonders gefördert werden:

- Musik gestalten und aufführen,
- Musik reflektieren und kontextualisieren,
- Produktion und Rezeption verschiedener Arten von Texten,
- Analysieren, Produzieren, Präsentieren und Reflektieren des Mediums Radio.

Auch eine vielfältige Leistungsbewertung kann aufgrund der verschiedenen Aktivitäten erfolgen. Dabei bietet es sich an, eine eher formative Leistungsbewertung anzuwenden, also prozessorientiert und auf den Lernfortschritt zielend. Ebenso kann das Ergebnis, in diesem Fall die Radiosendung, bewertet werden. Zum Beispiel könnten bei dem Thema „Radio“ der Prozess der vorgestellten Beiträge im Hinblick auf eigene Ideen, die musikalische Gestaltung, der Umgang mit Instrumenten, die Erarbeitung und Präsentation von Geräuschen und die Gestaltung von Texten sowie die Teamarbeit bewertet werden. Wichtiger ist allerdings, den Schüler*innen auch in Bezug auf ihre Leistungen eine Selbstrefle-

xion zu ermöglichen. In Kap. 4 ist der Vorschlag für eine „Ich kann-Liste“ zur Selbstreflexion abgebildet, die für die Leistungsbewertung angepasst werden kann.

Die Storyline-Methode wird in dem vorliegenden Beispiel als fachübergreifender Unterricht vorgestellt, da die Story und die Leitung im Fach Musik liegen. Wer die Raumkapazitäten und personellen Möglichkeiten hat, könnte über einen längeren Zeitraum auch fächerverbindend arbeiten. Das erfordert allerdings sehr genaue Absprachen mit dem Kollegium und durchgehend denselben Raum, damit das Material und die Ergebnisse gezeigt werden können. In der Grundschule ist dies organisatorisch noch eher möglich als in den weiterführenden Schulen. Beide Herangehensweisen erweitern den Blick über das rein Musikalische hinaus und ermöglichen den Schüler*innen, sich nach ihren Neigungen und Talenten einzubringen.

Im Folgenden wird die Ausschreibung vorgestellt, die für die jeweilige Stadt oder den Ort angepasst werden müsste.

In der folgenden Tabelle wird der Ablauf der Storyline vorgestellt. Die Handlung wird durch die Schlüsselfragen strukturiert und vorangebracht. Die Schüler*innen arbeiten anfangs eher planerisch und entwerfen ihre Figuren, bevor dann die Geräusche und die Musik gestaltet werden. In einer Storyline sind Umwege gestattet und das vorliegende Beispiel soll daher nur als Vorschlag und Gerüst dienen, das nach den Gegebenheiten und dem Niveau der Schüler*innen angepasst werden kann. Wie stark der Unterricht von der Lehrkraft gelenkt wird, hängt ganz von der Klassensituation und der Lehrkraft ab.

Abschlussreflexion der Storyline

Die Abschlussreflexion dient dazu, dass die Schüler*innen ihre Rolle wieder verlassen und in der Rückschau den Ablauf der Storyline reflektieren und bewerten. Sie können ihre Lernfortschritte reflektieren, die Methode Storyline bewerten oder Ideen für eine weitere Storyline entwickeln. Rückmeldungen zu anderen Storylines zeigen, dass Schüler*innen Storylines als neue Lernerfahrung sehen und die Lernergebnisse als persönlich bedeutsam erleben. Sie „können in unterschiedlichen Unterrichtsphasen kreativ sein“ und zeigen sich „aufgeregt, begeistert, interessiert“ (Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein, 2003–2006, S. 103).

Storyline „Ein neuer Jugend-Radiosender für die Stadt XX“

Storyline/ Episoden	Schlüsselfragen	Aktivitäten	Sozialform	Material
Wettbewerb/ Hinführung	Die Stadt xx finanziert einen neuen Radiosender mit Musik für Jugendliche. Plant gemeinsam ein Radioprogramm, mit dem ihr euch beworbt. Heute ist euer erster Arbeitstag und ihr habt bis xx Zeit zur Abgabe eures Konzepts des Radioprogramms und zur Gestaltung einer Sendung.	Ausgabe der Ausschreibung, Zuhören	Plenum	Tafel/Smartboard, Ausschreibung der Stadt
Redaktions- sitzung	<ul style="list-style-type: none"> • Wie kann der Sender heißen? • Welche Zielgruppen werden angesprochen? • Welche Sendungen soll es geben? • Welche Berufe gibt es bei einem Radiosender? • Welche Berufe werden für die Sendungen gebraucht? (weitere Fragen möglich) 	Namensfindung mit Abstimmung; Ergebnisse an der Tafel sammeln; Auswahl der Sendungen; Texte zu Berufen lesen	Plenum	Informationstexte zu Berufen: z. B. Redakteur*in, Sprecher*in, Geräuschemacher*in und Themenvorschläge zu Sendungen
Gruppen- findung	Findet euch für eine Sendung in 4er-Gruppen zusammen. In jeder Gruppe gibt es folgende Berufsgruppen: z. B. Redakteur*in, Sprecher*in, Geräuschemacher*in, Öffentlichkeitsarbeit o. ä.	Gruppenfindung nach Thema der Sendung	Gruppen- arbeit	Ergebnisse aus Plenum
Personal	Entscheidet innerhalb der Gruppe, wer welche Rolle übernimmt. Gestaltet eure Figur: Wie alt ist sie, wie heißt sie? Welche Ausbildung hat sie? Welche Funktion hat sie? Füllt einen Steckbrief aus (siehe Material).	Schüler*innen fertigen Figuren an und füllen Steckbrief aus.	Gruppen- arbeit/Einzel- arbeit	Material für Figuren: Scheren, Kleber Steckbrief zum Ausfüllen

Storyline/ Episoden	Schlüsselfragen	Aktivitäten	Sozialform	Material
Gestaltung des Ortes	Wie soll es in einem Radiosender aussehen? Wie sind Tische und Stühle angeordnet? Wo finden Aufnahmen statt? Welches Material brauchen wir noch?	Gestaltung des Arbeitsplatzes	Gruppen- arbeit	Ausstattung der Schule, möglichst mit extra Aufnahme- raum, Stellwänden
Planung der Radiosendung	Wie soll eure Radiosendung gestaltet werden? Wie lange soll eine Sendung dauern? Wie wollt ihr Musik und Geräusche gestalten und in der Sendung präsentieren? Stellt einen zeitlichen Ablaufplan eurer Sen- dung auf, den ihr später in der Redaktionssit- zung vorstellen könnt.	Schüler*innen erstellen Konzept	Gruppen- arbeit	Ergebnisse der Dis- kussionen, Figuren
Reflexion	Wie weit sind die Gruppen in der Vorbereitung? Was hat bisher gut geklappt, was nicht? Sind die Gruppen fertig mit der Vorbereitung oder brauchen sie noch mehr Zeit? Evtl. Gruppen- arbeit verlängern.	Kurze Reflexion zum Ablauf	Plenum	
Redaktionssit- zung	Stellt in einer Redaktionssitzung euch als Team, als Figuren und eure Planung vor. Legt im Plenum die Reihenfolge der Sendun- gen fest.	Redakteur*innen stel- len im Plenum sich, ihr Team und ihre Planung ergänzen; Teammitglieder der Sendungen wird festgelegt	Plenum	Figuren, evtl. Vorlage Programmablauf
Erarbeitung der Sendun- gen	Gestaltet die Sendung mit Geräuschen (Apps, lizenzierte Musik, selbst gestaltete Musik und Geräusche). Schreibt die Texte für die Moderation der Sen- dung und übt sie ein. Stoppt die Zeit. Nehmt die Sendung auf (optional).	Arbeit an der Sendung	Gruppen- arbeit	Tablets/Smart- phones, Mikrofone, Hinweise zu Apps, Instrumente

Storyline/Episoden	Schlüsselfragen	Aktivitäten	Sozialform	Material
Äußerordentliche Redaktionssitzung	Ein Brief der Stadt kommt, in dem steht, dass die Urheberrechte an der ausgewählten Musik nicht gewährt werden. Eine Redaktionssitzung muss einberufen werden, um das Problem zu lösen.	Gruppen diskutieren, wie Problem zu lösen ist.	Plenum	
<i>Zusatzaufgabe:</i> jingle für das neue Radio gestalten	Denkt euch eine kurze Erkennungsmelodie (jingle) für euer Radioprogramm aus, in dem der Titel gesungen wird.	Arbeit an einem jingle	Gruppenarbeit	Hinweise zu Jingles ¹ , Beispiele im Radio anhören Instrumente/Smartphones mit Musik-Apps
<i>Zusatzaufgabe:</i> Plakat für den Radiosender gestalten	Gestaltet ein Plakat mit einem Logo für den neuen Radiosender. Überlegt, wie ihr die Jugendlichen ansprechen wollt, welche Farben ihr benötigt und welcher Text auf dem Plakat stehen soll.	Arbeit an einem Plakat	Gruppenarbeit	Material zur Gestaltung eines Plakates (großformatiges Papier, Stifte, Schere etc.)
Präsentation der Sendung	Präsentiert die Aufnahmen eures Radioprogramms (oder live). Gebt den anderen Teams Rückmeldungen zu ihren Sendungen aus euren Rollen heraus.	Präsentation vor den Stadtverordneten ²	Plenum	Aufnahme der Radio-sendungen oder Ausstattung für live-Präsentation
Rückmeldung der Stadt	Annahme der Bewerbung durch Stadtverordnete			
Abschlussreflexion im Plenum				

- 1 Hinweise zur Gestaltung von Radio-Jingles (vgl. Schmid 2011):
 - Name des Radios sprechen oder singen
 - zusätzlich zwei Eigenschaften des Radios sprechen oder singen
 - max. fünf verschiedene Töne (Bsp.: Haribo-Jingle: 3 verschiedene Töne, Telekom: 2 verschiedene Töne)
 - kurze und prägnante Melodie
- 2 Die Rollen der Stadtverordneten kann die Lehrkraft übernehmen, aber auch Schüler*innen, die gerade nicht präsentieren.

4 Fazit

Auch wenn in dem 4 K-Modell: Kreativität, Kollaboration, kritisches Denken, Kommunikation⁵ die ästhetische Bildung mitgedacht wird, spielt sie doch im Schulalltag eine untergeordnete Rolle. Die Diskussionen dazu sind hinreichend bekannt, und die Probleme der musikalischen Bildung zeigen sich in dem Mangel an Fachkräften und den vielen ausfallenden Musikstunden. Für politische „Sonntagsreden“ eignet sich der Hinweis auf die Bedeutung der Förderung der ästhetischen Bildung, nur hat sich in der Pandemiezeit 2020/2021 gezeigt, dass der Musikunterricht weit abgeschlagen hinter den sogenannten Kernfächern geblieben ist. Das lag nicht nur an den fehlenden Möglichkeiten, auf Distanz Musik zu vermitteln, sondern es gab auch klare politische Vorgaben, welche Fächer an erster Stelle stehen. Musik, Kunst oder Theater gehörten nicht dazu.

Die Storyline-Methode ist eine Möglichkeit, die Bedeutung der ästhetischen Bildung und die Verknüpfung zwischen musikalischem Handeln und Tätigkeiten, die zur (auch technischen) Umsetzung von Musik nötig sind, darzustellen. Sie bietet zudem die Möglichkeit, verschiedene musikalische Zugänge zu erproben. Im vorliegenden Beispiel ist Raum für die Arbeit mit Apps, für das Singen und Instrumentalspiel ebenso wie die Gestaltung von Geräuschen.

Zu dem künstlerischen Zugang bietet die Methode Storyline die Chance, Schüler*innen einen konstruktivistischen Lernbegriff nahezubringen. Das konstruktivistische Lernen fördert Schüler*innen in einem selbst gesteuerten Prozess und schließt folgende Aspekte ein: „Lernen als aktiver Prozess, als selbstgesteuerter Prozess, als konstruktiver Prozess, als situativer Prozess [und] Lernen als sozialer Prozess“ (Mandl/Krause 2001, S. 4 f.).

Die Besonderheit an Storyline ist, dass in diesem konstruktivistischen Lernprozess Fehler zugelassen werden und diese Fehler durch andere Zugangswege korrigiert werden können. Lernen wird dabei immer als sozialer Prozess verstanden und künstlerische und sinnlich erfahrbare Zugänge gefördert. Das Lernen wird zwar gesteuert, aber Umwege und

5 Das 4 K-Modell wurde von Prof. Andreas Schleicher auf einem Vortrag auf der re:publica 2013 in Deutschland vorgestellt: https://www.youtube.com/watch?v=Ibb5KE6Cl_w (Letzter Zugriff am 25.04.2022). Es geht zurück auf die US-amerikanische Non-Profit-Organisation *Partnership for 21st Century Learning* (P21).

eigene Ideen der Schüler*innen werden zugelassen. Dass sich auch die Lehrkraft als lernende Person in der Durchführung irren kann, zeigt wiederum eine Szene im Film „School of Rock“ sehr deutlich: Der Lehrer erkennt nicht, dass eine Schülerin, die er als Background-Sängerin eingeteilt hatte, eigentlich eine begabte Solosängerin ist und stärker gefördert werden müsste. Auch Lehrkräfte sollten den Lernprozess in der Storyline als konstruktivistischen Prozess für sich verstehen und Fehler erkennen und verbessern. Die Lehrkraft steuert den Prozess, beobachtet und kann nach Bedarf auch bewerten. Sie ermutigt die Schüler*innen, den Lernprozess in die eigenen Hände zu nehmen und kann differenzierte Angebote machen. Insgesamt „räumt [Storyline] dem Lernen Vorrang vor dem Unterrichten ein“ (Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein 2003–2006, S. 102).

Storyline ist eine Methode, die „den Interessen, der Kreativität und Fantasie der Schüler*innen, die als wertvolle Ressourcen gesehen werden, Rechnung“ trägt (Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein 2003–2006, S. 21). Sie ist fachübergreifend und fördert die Selbstständigkeit der Schüler*innen. Die beste Möglichkeit, um Storyline zu verstehen, ist, sie auszuprobieren und die verschiedenen Schritte selber nachzuvollziehen. Insgesamt gilt für die Methode Storyline: Probieren geht über Studieren.

Ob es die Klasse in dem Film „School of Rock“ wirklich bis zum „Battle of the Bands“ schafft, sei hier nicht vorweg genommen, aber eines kann man verraten: Der Film geht gut aus.

5 Material zur Storyline „Ein neuer Jugend-Radiosender für die Stadt XX“

Steckbrief Radio-Mitarbeiter*in
Ich heiße _____
Ich bin ____ Jahre alt.
Ich habe folgende Ausbildung gemacht: _____
Beim Radio arbeite ich als _____
Meine Eigenschaften sind _____
Mein größter beruflicher Wunsch ist _____
In meiner Freizeit _____
Meine Lieblings-Musik ist _____
Meine Lieblingssendung im Radio ist _____
Meine Kolleginnen und Kollegen beim Radio heißen _____ _____

Beispiel für Programmablauf

Titel der Sendung	Verantwortliche Schüler*innen
Reisebericht aus Südamerika – Wanderung durch den Dschungel	A, B, C, D
Die ultimative Radio-Kochshow	E, F, G, H
Klanggeschichte zum Buch XY	I, J, K, L
Die Musik unserer Großeltern – Musik aus den 60er Jahren	M, N, O, P
Musikkritik des Konzerts von Sänger XY mit Hörbeispielen	Q, R, S, T
Interview mit der Sängerin XY zu ihrem neuen Album mit Hörbeispielen	U, V, W, X

Ausschreibung

Ein neuer Jugend-Radiosender für die Stadt XX

Ihr seid aus xx [Name der Stadt]?

Ihr hört gerne Musik und wollt ein eigenes Programm gestalten?

Ihr könnt ein tolles eigenes Musikprogramm für Jugendliche auflegen?






Ihr könnt Sendungen mit interessanten Geräuschen unterlegen und ansprechend präsentieren?








Dann bewerbt euch als Team für einen neuen Jugend-Radiosender in xx!

Jedes 4er-Team besteht aus verschiedenen Berufsgruppen wie Redakteur*innen oder Sprecher*innen.

Gestaltet pro Team eine Sendung und nehmt sie auf. Präsentiert sie anschließend vor den Stadtverordneten für eure Bewerbung.

„Ich kann-Liste“ zur Storyline „Ein neuer Jugend-Radiosender für die Stadt XX“

					
Erarbeitung: Ich kann ...	... für die Radiosendung sehr gut eigene Ideen einbringen und bringe die Arbeit mit meiner Gruppe sehr gut voran.	... für die Radiosendung gut eigene Ideen einbringen und bringe die Arbeit mit meiner Gruppe gut voran.	... für die Radiosendung gut eigene Ideen einbringen und bringe die Arbeit mit meiner Gruppe gut voran.	... für die Radiosendung wenige eigene Ideen einbringen und bringe die Arbeit mit meiner Gruppe voran.	... für die Radiosendung kaum eigene Ideen einbringen und brauche für die Arbeit mit meiner Gruppe Unterstützung.
Inhalt der Texte in der Radiosendung: Ich kann ...	... sehr gut inhaltlich und stilistisch passende, sehr gut verständliche Texte für unsere Radiosendung erarbeiten.	... gut inhaltlich und stilistisch passende, gut verständliche Texte für meine Radiosendung erarbeiten.	... gut inhaltlich und stilistisch passende, gut verständliche Texte für meine Radiosendung erarbeiten.	... inhaltlich und stilistisch passende, verständliche Texte für meine Radiosendung erarbeiten.	... inhaltlich und stilistisch nur mit Unterstützung passende und verständliche Texte für meine Radiosendung erarbeiten.
Vortrag der Texte in der Radiosendung: Ich kann ...	... die Texte der Radiosendung fehlerfrei vortragen.	... die Texte der Radiosendung fast fehlerfrei vortragen.	... die Texte der Radiosendung fast fehlerfrei vortragen.	... die Texte der Radiosendung mit einigen Fehlern vortragen.	... die Texte der Radiosendung nach mehreren Versuchen vortragen.
Eigene musikalische Gestaltung: Ich kann ...	... zu meiner Radiosendung passende eigene Musik gestalten und die Instrumente sehr sicher spielen.	... zu meiner Radiosendung passende eigene Musik gestalten und die Instrumente sicher spielen.	... zu meiner Radiosendung passende eigene Musik gestalten und die Instrumente sicher spielen.	... zu meiner Radiosendung eigene Musik gestalten und mit Übung die Instrumente spielen.	... zu meiner Radiosendung mit Unterstützung eigene Musik gestalten und mit viel Übung die Instrumente spielen.

	<p>... Musik für meine Radiosendung nur mit Unterstützung auswählen und das Abspielen noch nicht richtig technisch umsetzen.</p>	<p>... nur mit Unterstützung mit Geräuschen experimentieren und Geräusche zu der Radiosendung erfinden.</p>
	<p>... passende Musik für meine Radiosendung auswählen und das Abspielen mit etwas Übung technisch umsetzen.</p>	<p>... mit verschiedenen Geräuschen experimentieren und wenige Geräusche zu der Radiosendung erfinden.</p>
 	<p>... gut passende Musik für meine Radiosendung auswählen und das Abspielen technisch gut umsetzen.</p>	<p>.. mit verschiedenen Geräuschen gut experimentieren und passende Geräusche zu der Radiosendung erfinden.</p>
  	<p>... sehr gut passende Musik für meine Radiosendung auswählen und das Abspielen technisch sehr gut umsetzen.</p>	<p>... mit verschiedenen Geräuschen sehr gut experimentieren und passende Geräusche zu der Radiosendung erfinden.</p>
<p>Musikauswahl und Technik: Ich kann ...</p>		<p>Gestaltung der Geräusche: Ich kann ...</p>

Literatur

Hostnig, H. (2015): „Freufach“ Radio. In: Berger, Christian u. a. (Hg.): radiobox.at. Audioproduktion im Unterricht. Wien: new academic press.

Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (Hg.) (2003–2006): Storyline Approach im Fremdsprachenunterricht. Comenius-Projekt.

Mandl, H./Krause, U.-M. (2001): Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft. München: Ludwig-Maximilians-Universität. (Forschungsbericht Nr. 145). <https://doi.org/10.5282/ubm/epub.253> (Letzter Zugriff am 25. 04. 2022).

MBJS (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg) (2015a): Rahmenlehrplan Jahrgangsstufen 1–10, Teil C Musik. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Musik_2015_11_16_web.pdf (Letzter Zugriff am 25. 04. 2022).

MBJS (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg) (2015b): Rahmenlehrplan Jahrgangsstufen 1–10 für Deutsch und Theater. <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online/c-faecher> (Letzter Zugriff am 25. 04. 2022).

Schmid, W. (2011): Funktionen von Musik – Musik & Werbung. In: MiP-Journal 32/2011, S. 23–27.

Schwänke, U. (2005): Die Storyline-Methode. Donauwörth: Auer.

Wie klingt die Globalisierung?

Susanne Beckmann

1 Einleitung

Die Fächer Musik und Geografie scheinen sich auf den ersten Blick nicht besonders nahe zu stehen. Während das eine Fach über eine musisch-künstlerische Ausrichtung mit ästhetischem Charakter verfügt, betrachtet das andere Fach die Welt unter sachlichen und naturwissenschaftlichen Gesichtspunkten. Obwohl dieser Vergleich eine allgemeine Tendenz der Fächer skizzieren kann, bleiben identitätsstiftende Merkmale und Inhalte hinter dieser Sichtweise zurück und werden den Fächern in ihrer Gänze und inhaltlichen Vielfalt nicht gerecht. Im Zuge meiner Masterarbeit erhielt ich die Möglichkeit, mich dieser intensiven Auseinandersetzung mit dem fachlichen Material zu widmen, so dass eventuelle inhaltliche Parallelen und Gemeinsamkeiten herausgestellt und hinsichtlich ihres Potenzials, im Rahmen eines fachübergreifenden Unterrichts Verwendung zu finden, untersucht werden können. Darauf aufbauend ist eine fachübergreifende Unterrichtssequenz entstanden, welche in diesem Beitrag vorgestellt wird.

Es hat sich gezeigt, dass beide Fächer über gesellschaftliche und soziale Bezüge verfügen, deren Thematisierung aus unterschiedlichen Perspektiven und Ansätzen heraus stattfindet. Als konkretes verbindendes Element hat sich die Interkulturelle Bildung herausgestellt, welche in den Rahmenlehrplänen für Berlin und Brandenburg beider Fächer Erwähnung findet. Die Gestaltung und Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Identität, die Entwicklung eines respektvollen und wertschätzenden Umgangs mit kultureller Vielfalt und das Ermöglichen von Begegnungen und Interaktionen mit verschiedenen Musikkulturen gehören zu den erklärten Zielen des Musikunterrichts (vgl. MBS 2015b). Ähnliches findet sich im Rahmenlehrplan des Fachs Geografie wieder, welches sich u. a. der Förderung von kultureller und interkultureller Bildung verschrieben hat (vgl. MBS 2015c). Vor dem Hintergrund, dass der Rah-

menlehrplan B „Fachübergreifende Kompetenzentwicklung“ die Relevanz Interkultureller Bildung im fachübergreifenden Unterrichtskontext betont, verdeutlicht sich bereits auf curricularer Ebene das Potenzial, welches sich aus der Verknüpfung musikalischer und geographischer Ansätze zur Erkenntnisgewinnung ergibt. Die Umsetzung im Rahmen der Unterrichtsgestaltung kann auf vielfältige Weise und in Abhängigkeit zu den vorhandenen Ressourcen und Möglichkeiten erfolgen. Dabei können u. a. die organisatorische Struktur, die Lernziele und die Gewichtung der Fachinhalte berücksichtigt werden.

Die vorliegende Sequenz trägt den Titel „Wie klingt die Globalisierung?“ und ist für einen Musikunterricht konzipiert, welcher sich geographischer Inhalte zur mehrperspektivischen Betrachtung der interkulturellen Bildung bedient. Die Einbeziehung der Globalisierung bietet sich in diesem Fall thematisch an, da die weltweite Vernetzung vielerlei Möglichkeiten zum kulturellen Austausch, zur Weiterentwicklung und zur Reflexion bereitstellt. Die Schüler*innen benötigen entsprechende Kompetenzen, um sich in einer globalisierten und modernen Gesellschaft bewegen und in dieser erfolgreich agieren zu können. Gleichzeitig wird damit zum einen der Anforderung des Faches Geographie Genüge getan, das globale Lernen in den Unterricht zu integrieren (vgl. MBS Brandenburg 2015c, S. 21; Kroß 2004a; Rinschede/Siegmund 2020, S. 187 ff.) und zum anderen dem vorgegebenen Themenbereich „Musik und Globalisierung“ im Rahmenlehrplan des Faches Musik für die Klassenstufe 7 bis 10 entsprochen (vgl. MBS 2015c, S. 30). Anders, als der Begriff es zu Beginn vermuten lässt, handelt es sich folglich nicht um ein rein fachgeografisches Phänomen, sondern kann ebenfalls als verbindendes Element und kontextualer Rahmen für eine fachübergreifende Sequenzplanung verstanden werden.

Das theoretische Fundament der vorliegenden fachübergreifenden Unterrichtseinheit bildet der Ansatz der „Interkulturell orientierten Musikpädagogik“ von Dorothee Barth, welcher im nachfolgenden Kapitel dargelegt wird. Im Anschluss daran erfolgt eine allgemeine Übersicht der einzelnen Unterrichtsabschnitte der Sequenz mit Stundenthemen, Inhalten und Methoden sowie Auseinandersetzungen mit den Themen „Musikkulturen“ und „Globalisierung“. Dem folgen Darstellungen der Unterrichtsziele und der angestrebten Kompetenzentwicklung auf Basis des Rahmenlehrplans für Berlin und Brandenburg sowie Ausführungen zu didaktischen und methodischen Vorüberlegungen hinsichtlich organisatorischer Strukturen. Abschließend werden zwei Unterrichtsblöcke exem-

plarisch betrachtet und hinsichtlich ihrer Abläufe und Methodik dargestellt. Insgesamt sei darauf verwiesen, dass dieser Unterrichtsentwurf dabei nicht als Ideal zu verstehen ist, sondern entsprechend den eigenen Ressourcen angepasst und variiert werden kann.

2 Die interkulturell orientierte Musikpädagogik von Dorothee Barth als theoretische Grundlage für die Unterrichtssequenz

Die Interkulturelle Musikpädagogik verfügt über verschiedene theoretische Ansätze, wie Interkulturalität im schulischen Kontext gedacht und didaktisch umgesetzt werden kann. Dazu zählen v. a. die interkulturell orientierte Musikdidaktik von Reinhard Böhle (1995), der Schnittstellenansatz von Irmgard Merkt (1993) und der darauf aufbauende erweiterte Schnittstellenansatz von Wolfgang Martin Stroh (2005) sowie die interkulturell orientierte Musikpädagogik von Dorothee Barth (2008).

Für die vorliegende Unterrichtssequenz hat sich der Ansatz der interkulturell orientierten Musikpädagogik von Dorothee Barth als zielführend herausgestellt, da dieser über verschiedene Vorzüge hinsichtlich didaktischer Mittel verfügt und ein modernes Verständnis von Kultur und kultureller Zugehörigkeit liefert. Der folgende Abschnitt widmet sich der inhaltlichen Darstellung dieses musikpädagogischen Ansatzes und betont die Vorteile für die Planung der Sequenz.

Die interkulturell orientierte Musikpädagogik von Barth umfasst alle pädagogischen Bestrebungen, welche sich im Rahmen der Musikpädagogik mit der Vermittlung und Verständigung von Kulturen beschäftigen (vgl. Barth 2008, S. 15). Barth gibt somit keine konkrete didaktische Konzeption vor, sondern ermöglicht eine offene Gestaltung des Musikunterrichts in Anlehnung an individuelle Ressourcen und Voraussetzungen. Als entscheidend und richtungsweisend für die Strukturierung und Planung des Unterrichts kristallisiert sich das Verständnis von Kultur heraus, welches diesem zugrunde liegt (vgl. Barth 2006, S. 1). Dies könnte als hilfreiches Mittel fungieren, um der von Barth suggerierten Unübersichtlichkeit der musikpädagogischen Landschaft entgegenzuwirken, und zu mehr Klarheit bei der pädagogischen Gestaltung sowie zu konkreten Vorstellungen über die zu erwerbenden Fähigkeiten und Fertig-

keiten von Schüler*innen für ein Leben in einer multikulturellen Gesellschaft beizutragen (vgl. Barth 2004, S. 311). Barth benennt in diesem Zuge den normativen, den ethnisch-holistischen und den bedeutungsorientierten Kulturbegriff, wobei letzterer für den Musikunterricht favorisiert wird (vgl. Barth 2006, S. 3). Dies lässt sich auf die Tatsache zurückführen, dass der normative sowie der ethnisch-holistische Kulturbegriff veraltet sind und nicht mehr zeitgemäße Sichtweisen auf kulturelle Zugehörigkeit darstellen, da sie sich durch eine Homogenisierung von Kultur auszeichnen und den einzelnen Menschen nicht als Individuum, sondern als Teil eines festgesetzten Kollektivs beschreiben (vgl. Barth 2008, S. 109). So fokussiert der normative Kulturbegriff objektive Merkmale einer Kultur oder beschreibt den Umgang mit diesen Objekten (vgl. Barth 2006, S. 3), während der ethnisch-holistische Kulturbegriff die Zugehörigkeit des Einzelnen zu einer bestimmten Kultur allein über dessen Herkunft definiert (vgl. Barth 2006, S. 6). Diese offene Diskrepanz zwischen einem theoretischen Verständnis und der tatsächlichen Realität von kultureller Zugehörigkeit führt zu einem Umdenken und folglich zur Hinwendung zu einem moderneren, bedeutungsorientierten Kulturbegriff. Dieser beschreibt Kultur als eine „sinnhafte Konstitution von Wirklichkeit“ (Barth 2008, S. 166). Das heißt, die einzelnen Individuen schreiben Sachverhalten, z. B. Gegenständen und Aktionsformen, überhaupt erst eine Bedeutung zu und formieren auf diese Weise – bei gleicher Bedeutungszuschreibung von mehreren Personen – ein kollektives Sinnsystem. Die Menschen in einem Kollektiv teilen folglich die Bedeutungen bestimmter Handlungen und Überzeugungen miteinander, ohne dies explizit hervorzuheben oder sich dessen bewusst sein zu müssen. Diese Menschen können als Teil derselben Kultur gesehen werden (Barth 2006, S. 10; Barth 2008, S. 166). Die kulturelle Zugehörigkeit zu einer Gruppe wird folglich nicht von außen aufgrund festgelegter Faktoren bestimmt, sondern erfolgt allein aufgrund individueller Präferenzen und Einstellungen. Im Zentrum steht der Sinn, den das Individuum oder eine Gruppe von Menschen den Dingen in ihrem Leben, z. B. Gegenständen, sozialen Beziehungen und Handlungen, zuschreiben. Dies lässt auch die Möglichkeit offen, dass diese durch externe Bedingungen, z. B. ökonomischer, politischer oder klimabedingter Natur, geformt werden können (vgl. Barth 2008, S. 199). Die Kultur eines Menschen kann dadurch als persönliches Sinnsystem der Realität, welches u. a. mit Impulsen von außen geformt wird, verstanden werden.

Für die hier geplante Unterrichtssequenz ergibt sich dadurch die Möglichkeit, die Lernenden jeweils als Individuum wahrnehmen zu können und die automatische Zuweisung zu einer kulturellen Gruppe, z. B. von Schüler*innen mit Migrationshintergrund, im Sinne eines ethnisch-holistischen Verständnisses abzuwenden. Es wird eine Gleichberechtigung aller Musikkulturen angestrebt, und dieses Verständnis wird an die Jugendlichen weitergetragen (vgl. Barth 2008, S. 187). Weiterhin ist jede/r Schüler*in dazu berechtigt, die jeweils eigene musikalische und kulturelle Identität zu suchen und diese frei nach eigenen Bedeutungszuschreibungen zu formieren und gegebenenfalls zu verändern (vgl. Barth 2006, S. 12). Die Schüler*innen lernen so, unter der Prämisse einer multikulturellen Gesellschaft respektvoll und wertschätzend miteinander umzugehen sowie Differenzen auch als Chancen zu sehen. Weiterhin erfahren sie durch die Begegnungen und den Vergleich mit dem Fremden, was ihr eigenes Selbst im Kern ausmacht (vgl. Barth 2008, S. 201). Die Lehrkraft kann auf diese Art und Weise die Kompetenzentwicklung im Bereich der Interkulturellen Bildung im Unterricht verankern und einen Handlungsrahmen schaffen, welcher an die Alltagsrealität der Schüler*innen anknüpft.

Die interkulturell orientierte Musikdidaktik von Dorothee Barth kann unabhängig vom kulturellen Kontext der Kinder und Jugendlichen in jeder Klasse umgesetzt werden. Sie ist nicht spezialisiert auf Schulklassen, welche sich durch einen hohen Anteil an Lernenden mit Migrationshintergrund auszeichnen, sondern sieht jede/n Schüler*in als multikulturell geprägten Menschen an. Jeder Mensch kann dadurch in seiner Individualität wahrgenommen werden und wird nicht automatisch als zugehörig zu einer homogenen Gruppe auf Basis bestimmter Merkmale, z. B. der Herkunft, beschrieben. Dies ermöglicht einen modernen und offenen Umgang mit dem Kulturbegriff, fördert den Gedanken der kulturellen Vielfalt und Identität und setzt den Menschen als handlungsfähiges und kommunikatives Wesen im kulturellen und gesellschaftlichen Kontext in den Fokus. Gleichzeitig korreliert dieser Ansatz mit den Forderungen eines fachübergreifenden Unterrichts, den/die Schüler*in individuell wahrzunehmen, ihm/ihr einen strukturierten Wirklichkeitszugang zu ermöglichen und die Lernenden für das Leben in einer interkulturellen und zunehmend globalisierenden Gesellschaft vorzubereiten (vgl. MBSJ Brandenburg 2015a, S. 3).

3 Planung und Vorbereitung der Unterrichtssequenz „Wie klingt die Globalisierung?“

3.1 Themen und Inhalte

Die Unterrichtssequenz besteht aus fünf Unterrichtseinheiten à 90 Minuten. In jeder Unterrichtseinheit wird ein anderer inhaltlicher Schwerpunkt gesetzt, um die verschiedenen Facetten des Themas zu beleuchten.

Der Einstieg erfolgt unter dem Titel „Der globale Karneval der Kulturen – Kulturelle Darstellung und interkulturelle Begegnungen in Zeiten der Globalisierung.“, um die Weichen für erste wichtige Begrifflichkeiten, z. B. „Kulturen“ und „Globalisierung“, zu stellen und die Schüler*innen für die Themen zu sensibilisieren. In diesem Zuge werden zudem Stereotypisierungen auf nationaler und regionaler Ebene betrachtet sowie die Veranstaltung der „Karneval der Kulturen“ als Ausdruck musikalischer und kultureller Vielfalt fokussiert. Überlegungen bzgl. eigener interkultureller Erfahrungen und die Einführung des Begriffs „Globalisierung“ runden die erste Unterrichtseinheit ab.

Die zweite Unterrichtseinheit setzt die Beschäftigung mit der Globalisierung fort und setzt diese in Beziehung zur eigenen musikalischen Identität der Schüler*innen, was in dem Titel „Die Musik kennt keine Grenzen. – Wege der Musik innerhalb der Globalisierung und die entstehenden Möglichkeiten eines interkulturellen Dialogs“ zum Ausdruck gebracht wird. Diskussionen und Gespräche tragen zu einem persönlichen Austausch innerhalb der Lerngruppe bei, verbalisieren Vorstellungen von musikalischer Identität und offenbaren deren individuelle Bedeutungen. Weiterhin wird das Lied „Jerusalema“ von Master KG feat. Nomcebo Zikode als Beispiel einer durch Globalisierung geförderten weltweiten Musikkultur eingeführt, welches zum Abschluss der Unterrichtssequenz musikalisch und tänzerisch aufgeführt wird.

Dieser praktischen Auseinandersetzung mit diesem Musikstück auf instrumentaler, gesanglicher und tänzerischer Ebene widmet sich die dritte Unterrichtseinheit mit dem Titel „Ein Lied für die Welt! – Das Lied ‚Jerusalema‘ als Beispiel für die globale Verbreitung von Musik“. Musizierpraktische Tätigkeiten prägen die Unterrichtsgestaltung und ermög-

lichen den Schüler*innen, sich individuell und ihren Fähigkeiten entsprechend in den Arbeitsprozess miteinzubringen.

Die vierte Unterrichtseinheit „Wer bin ich und wie viele? – Die eigene kulturelle und musikalische Identität vor dem Hintergrund weltweiter Annäherung“, setzt die Lernenden als Individuen in Szene und schafft einen Raum zur Selbstreflexion über die eigene musikalische Identität. Anschließend wird die musikpraktische Arbeit an dem Lied „Jerusalema“ fortgesetzt.

Die letzte Unterrichtseinheit wird durch eine Wiederholung des Unterrichtsstoffs eingeleitet, indem verschiedene Aussagen über Kultur im Plenum auf Basis neu gewonnener Erkenntnisse diskutiert und begründet befürwortet oder abgelehnt werden. Der Titel „Einer für alle und alle für einen – der musikalische Vortrag als soziales und gemeinschaftliches Projekt“ skizziert jedoch bereits die musikalische Darbietung des Musikstücks „Jerusalema“ als Kern der Unterrichtsstunde. Dessen Aufführung bildet zugleich den Abschluss der Unterrichtssequenz.

3.1.1 Musikkulturen

Musik kann als ein wichtiges Merkmal und Ausdrucksmittel von Kultur verstanden werden. Als Bestandteil der interkulturellen Identität ist auch die musikalische Identität nach individuellen Vorlieben ausgerichtet und unterliegt einem stetigen Wandel. Einflüsse und Impulse von außen, die Begegnungen mit fremder Musik und die persönliche Weiterentwicklung erlauben es, den eigenen Musikgeschmack stets neu zu entdecken und zu reflektieren. Gleichzeitig entsteht auf diese Weise die Möglichkeit, Teil verschiedener musikalischer Kulturen, z. B. Hochkulturen, Jugendkulturen und Alltagskulturen (vgl. Merkt 2001), zu sein und sich nicht auf *eine* Musikkultur, eventuell bedingt durch ethnische oder nationale Hintergründe, festzulegen. Alle Bereiche lassen gegenseitige Einflüsse und interkulturelle Beziehungen erkennen (vgl. ebd.).

Die Auseinandersetzung mit der musikalischen Identität der Schüler*innen spricht diese auf einer sehr individuellen und persönlichen Ebene an und fordert sie dazu auf, sich mit einem alltäglichen und für sie oft selbstverständlichen Aspekt ihres Lebens zu beschäftigen. Dies kann für Irritationen, neue Gedanken oder Erkenntnisse sorgen und einen Raum schaffen, sich fremden Musikkulturen zu anzunähern. Die Schüler*innen

erfahren, dass Musikkulturen einen vielfältigen Charakter haben und als Teil des interkulturellen Dialogs verstanden werden können. Auch die Konfrontation mit Neuer Musik kann demzufolge eine interkulturelle Begegnung initiieren.

Die Zuschreibung zu einer Musikkultur erfolgt im Sinne des bedeutungsorientierten Kulturbegriffs, so dass ein offener und flexibler Umgang mit der musikalischen Identität ermöglicht wird. Um den Schüler*innen jedoch eine Definition zur Verfügung zu stellen, mit der sie arbeiten können und welche mit dem bedeutungsorientierten Verständnis von Kultur korreliert, wird hier auf die Definition der deutschen UNESCO-Kommission (1982) zurückgegriffen. Diese beschreibt Kultur

„[...] in ihrem weitesten Sinne als die Gesamtheit der einzigartigen geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte [...], die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen. Dies schließt nicht nur Kunst und Literatur ein, sondern auch Lebensformen, die Grundrechte des Menschen, Wertsysteme, Traditionen und Glaubensrichtungen. [...] Der Mensch [wird] durch die Kultur befähigt, über sich selbst nachzudenken. Erst durch die Kultur werden wir zu menschlichen, rational handelnden Wesen, die über ein kritisches Urteilsvermögen und ein Gefühl der moralischen Verpflichtung verfügen. Erst durch die Kultur erkennen wir Werte und treffen die Wahl. Erst durch die Kultur drückt sich der Mensch aus, wird sich seiner selbst bewusst, erkennt seine Unvollkommenheit, stellt seine eigenen Errungenschaften in Frage, sucht unermüdlich nach neuen Sinngehalten und schafft Werke, durch die er seine Begrenztheit überschreitet.“ (UNESCO-Kommission 1982, S. 1).

Diese Definition liefert die theoretische Grundlage für weiterführende Betrachtungen.

3.1.2 Globalisierung

Der Begriff der Globalisierung bezeichnet einen Prozess, welcher seit Ende des 20. Jahrhunderts zunehmend an Bedeutung gewonnen (vgl. Rinschede/Siegmund 2020, S. 187) und das Weltgeschehen entscheidend

mitgestaltet hat (vgl. Kroß 2004a, S. 1). Es handelt sich dabei um ein Phänomen, welches u. a. das parallele Aufkommen von Ereignissen in der ganzen Welt sowie die anwachsende globale Vernetzung beschreibt (vgl. Rinschede/Siegmund 2020, S. 187; Kroß 2004b, S. 6). Diese Netzwerke agieren auf globaler Ebene miteinander und lokale und personale Erfahrungshorizonte werden erweitert (vgl. Rinschede/Siegmund 2020, S. 187). Dies hat u. a. zur Folge, dass sich innerhalb der Gesellschaften verschiedene Wechselwirkungen etablieren konnten. Das Leben jedes Menschen wird zunehmend durch Erscheinungen und Werte beeinflusst, welche aus sehr entfernten Regionen der Welt stammen, wodurch umgekehrt die steigende Bedeutung lokaler Handlungsweisen und Lebensstile auf das Weltgeschehen betont wird (vgl. ebd.). Einst grenzbestimmende Faktoren wie beispielsweise Zeit und Raum verlieren in diesem Zusammenhang ihre Bedeutung, da u. a. globale Kommunikationsmöglichkeiten immer günstiger und schneller verbreitet und angewandt werden können (vgl. Meinert/Stollt 2010). In Kombination mit den sinkenden Kosten für den Transport von Informationen, Menschen, Gütern und Kapital (vgl. ebd.) wird die fortschreitende Globalisierung dadurch im großen Maße begünstigt.

Die Globalisierung wird in die kulturelle, die politische, die ökonomische und die ökologische Globalisierung unterteilt (vgl. Rinschede/Siegmund 2020, S. 187). Sie schafft auf diesen unterschiedlichen Ebenen neue Möglichkeiten der Entwicklung und des Wachstums, bringt jedoch auch neue Konflikte und Herausforderungen zum Vorschein (vgl. Meinert/Stollt 2010). Alles ist in einen fließenden Prozess eingebunden, welcher nach zukunftsfähigen und fairen Abläufen verlangt sowie nach kreativen Ideen, neuen Lebensstilen und gesellschaftlicher Organisation. Es geht darum, dem positiven Nutzen der Globalisierung mehr Raum zur Entfaltung zu geben und Wege zu finden, die Welt positiv zu gestalten (vgl. ebd.).

3.2 Unterrichtsziele und Kompetenzentwicklung

Aufgrund der fachübergreifenden Unterrichtsgestaltung werden die Unterrichtsziele und die angestrebte Kompetenzentwicklung auf Basis beider Fächer sowie an den allgemeinen Zielstellungen eines fachübergreifenden Unterrichts ausgerichtet. Dem Fach Musik wird diesbezüglich ein

besonderer Stellenwert zugesprochen, da es den formellen Rahmen der Unterrichtssequenz bildet.

Ein wesentliches Ziel dieser Sequenz offenbart sich darin, Musik als bedeutsames Kulturmerkmal eines jedes Individuums zu verstehen und Raum zur Reflexion und Stärkung der eigenen kulturellen Identität zu schaffen. Die Schüler*innen bekommen einen Einblick in das Thema der kulturellen Vielfalt und verstehen sich als aktive Personen einer Musikkultur. Sie lernen, ihre Fähigkeiten und Begabungen wahrzunehmen und gezielt in den Unterricht mit einzubringen. Gleichzeitig verbessern die Lernenden ihre kommunikativen Fähigkeiten und können sich als Teil einer sozialen Gruppe begreifen. Der Unterricht regt die Schüler*innen aufgrund seiner erfahrungs- und handlungsorientierten Ausrichtung dazu an, Neues auszuprobieren, Bekanntes zu reflektieren und sich der eigenen Kreativität zu bedienen. Dies geschieht u. a. im Zusammenhang mit einer künstlerischen Darbietung, so dass auch dem Anspruch einer eigenen musikpraktischen Tätigkeit Genüge getan wird. In diesem Zuge kommen die Lernenden in Kontakt mit verschiedenen Medien und Arbeitsmitteln, z. B. Videos, Arbeitsblättern und Musikinstrumenten, so dass sie in der Verwendung dieser Medien geschult werden. Aus einer musikdidaktischen Perspektive heraus ist dabei die Erreichung verschiedener Kompetenzen in den Blick zu nehmen, welche die gesetzten Ziele des Unterrichts unterstreichen. Der Rahmenlehrplan für das Fach Musik gibt hierfür die drei Kompetenzbereiche „Wahrnehmen und deuten“, „Gestalten und aufführen“ und „Reflektieren und kontextualisieren“ vor (vgl. MBS 2015a, S. 4), welche sämtlich in der Sequenzplanung berücksichtigt werden. Im Kompetenzbereich „Wahrnehmen und deuten“ lernen die Schüler*innen, sich Neuer Musik und kultureller Darstellungen offen zu nähern und eigene Gedanken darüber zu formulieren. Sie erkennen verschiedene stilistische Formen von Musik und können deren Wirkung auf ihr Selbst und ihre Umwelt beschreiben. Dazu zählt ebenso, Musik als Teil gesellschaftlicher und kultureller Ausdrucksweise zu begreifen. Der Kompetenzbereich „Gestalten und aufführen“ nimmt einen wesentlichen Stellenwert in der Sequenzplanung ein. Die Einbeziehung eines Beispiels globaler Musikverbreitung erlaubt die Auseinandersetzung mit musikalischem Material im Hinblick auf eine gemeinsame Proben- und Aufführungsphase. Die Erarbeitung des Musikstücks „Jerusalem“ von Master KG feat. Nomcebo Zikode auf gesanglicher, instrumentaler und tänzerischer Ebene gibt den Jugendlichen die Möglichkeit, sich gemäß ihren

musikalischen Fähigkeiten in der Gruppe zu organisieren und somit zu einem Gelingen beizutragen. Sie können sich auf diese Weise als wertvolles Mitglied der Musikgruppe begreifen, ihr Verantwortungsbewusstsein schulen und ihr musikalisches Können weiterentwickeln. Weiterhin setzen sie sich mit musikalischen Bausteinen, z. B. Rhythmik, Intonation, Melodie und Harmonie, auseinander und können diese kreativ in den Erarbeitungsprozess mit einbringen. Die Schüler*innen tauschen sich verbal über Ideen und Gedanken aus, können diese in ihren Schaffensprozess miteinfließen lassen und werden dazu befähigt, Qualitätsansprüche für das Gelingen des musikalischen Vortrags aufzustellen. An diesen Punkt schließt der dritte Kompetenzbereich „Reflektieren und kontextualisieren“ an. Im Rahmen der Sequenz lernen die Schüler*innen über verschiedene Zugänge und Fragestellungen, sich mithilfe verbaler Kommunikation über musikalische Aspekte auszutauschen und diese zu reflektieren. Dabei werden auch gesellschaftliche und kulturelle Kontexte mit einbezogen, was die Verbindung zum Fach Geographie unterstreicht und den fachübergreifenden Charakter hervorhebt. Die Auseinandersetzung mit der vielfältigen Kulturlandschaft unterstützt die Lernenden dabei, sich fremden Kulturen mit einer wertschätzenden und respektvollen Herangehensweise zu nähern und ihren eigenen kulturellen Horizont zu erweitern und zu reflektieren. Sie lernen, sich mit musikalischen und anderen kulturellen Einflüssen auf ihre eigene kulturelle Identität zu beschäftigen und nehmen bewusst wahr, dass sich diese stets im Wandel befindet und von verschiedenen Faktoren abhängig ist.

Im geographiedidaktischen Kontext setzt sich die Sequenz zum Ziel, den Lernenden Raum für die Auseinandersetzung mit einer sich verändernden Welt zu bieten. Sie lernen, den Prozess der Globalisierung in seinen verschiedenen Facetten zu begreifen und Einflüsse oder Konsequenzen daraus für ihr eigenes Leben und Handeln zu formulieren. Damit erfüllt die Sequenz den Anspruch nach Aktualität und Lebensweltbezug und beabsichtigt, die Schüler*innen über den Unterricht hinaus für die Thematik zu interessieren und sie zu einem verantwortungsbewussten und reflektierten Handeln zu befähigen. Das erforderliche Kommunizieren und Verständigen innerhalb einer sozialen Gruppe fördert u. a. Selbstständigkeit und Teamarbeit. Damit werden Kompetenzen entwickelt, die notwendig sind, um in einer pluralistischen Gesellschaft agieren zu können. Weiterhin lernen die Schüler*innen den Begriff des „Raumes“ kennen, welcher zwar vorrangig auf globaler Ebene betrach-

tet, jedoch in wechselseitigen Beziehungen zu der regionalen und lokalen Ebene gesetzt wird. Die Sequenz strebt danach, die Ausbildung der im Rahmenlehrplan Geographie verankerten geografischen Handlungskompetenz zu fördern. Diese setzt sich aus den fünf Teilkompetenzen „Sich orientieren“, „Urteilen“, „Systeme erschließen“, „Methoden anwenden“ und „Kommunizieren“ zusammen (vgl. MBS 2015b, S. 5), wobei die drei Letztgenannten die Schwerpunkte in der Sequenz bilden. Die Förderung der Fachkompetenz „Systeme erschließen“ erfolgt mithilfe der Auseinandersetzung mit globalen und geografischen Prozessen auf Basis eigenständiger Erarbeitung. Die Schüler*innen lernen, globale Strukturen zu erfassen, Zusammenhänge zu erkennen und zu benennen sowie Wechselwirkungen, z. B. zwischen Menschen und Umwelt, zu beschreiben. Gleichzeitig können auf diese Weise Methodenkompetenzen, in diesem Fall die Fachkompetenz „Methoden anwenden“, ausgebaut werden, da die Schüler*innen darin bestärkt werden, selbständig Informationen aus Texten und Internetquellen zu ermitteln und zielorientiert zu verarbeiten. Die schriftliche Fixierung von Ergebnissen, der erforderliche verbale Austausch darüber innerhalb der Gruppe sowie die Forderung nach diskursiven Auseinandersetzungen mit verschiedenen Fragestellungen unterstützen die Ausbildung kommunikativer Fähigkeiten und die Verwendung von Fachsprache. Dies ist im Rahmenlehrplan Geografie als Fachkompetenz „Kommunizieren“ festgehalten.

Die fachübergreifenden Zielformulierungen äußern sich u. a. in dem Punkt, die Schüler*innen darin anzuleiten, gelerntes Wissen über Kultur und Globalisierung auf andere Kontexte und ihr eigenes Leben zu übertragen. Das Wissen bedarf eines pragmatischen Charakters, um als sinnvoll und ergänzend zur eigenen Lebenswelt erkannt zu werden. Dies soll dabei helfen, Probleme besser bewältigen und sich in einer modernen und globalisierten Gesellschaft kompetenter bewegen zu können. Zwar werden die Grenzen der Fächer Musik und Geographie nicht vollends aufgehoben, jedoch entsteht eine Symbiose zwischen diesen beiden fachlichen Bereichen, welche neue Sichtweisen zulässt und Kultur als ein komplexes und interdisziplinäres Konstrukt verstehen lässt. Ein fachübergreifendes Ziel besteht somit auch darin, die Wahrnehmung von Wirklichkeit in eindeutig voneinander zu unterscheidenden Teildisziplinen, wie mit der klassischen Fächerordnung suggeriert werden kann, aufzuheben und sich dem interdisziplinären Ansatz zuzuwenden. Die fachübergreifende Kompetenzentwicklung basiert auf den beiden Kompetenzen der Sprach- und

Medienbildung (vgl. MBS 2015a, S. 3), welche im Rahmen der Sequenzplanung hinreichend Berücksichtigung finden. Aufgrund vielfältiger Formen der mündlichen und schriftlichen Auseinandersetzungen, Diskussionen und Reflexionen lernen die Schüler*innen eine Vielzahl rhetorischer Ausdrucksformen kennen und erweitern auf diese Weise ihr sprachliches Repertoire. Auch die diskursive Fähigkeit, sich anderen Standpunkten und Meinungen in angemessener und respektvoller Weise anzunehmen, darauf zu reagieren und eventuell eigene Schlussfolgerungen daraus zu ziehen, wird gefördert. Die vorliegende Sequenz verfolgt damit das Ziel, die Schüler*innen mit erforderlichen kommunikativen Fertigkeiten auszustatten, um innerhalb einer Gesellschaft oder kulturellen Gruppe mit anderen Menschen erfolgreich interagieren zu können. Die Nutzung verschiedener Medien, z. B. Videos, Internet, Texte und Bilder, fördert die Medienkompetenz der Schüler*innen und zeigt einen Weg auf, wie man diese zielorientiert nutzen und einsetzen kann. In Hinblick auf die zunehmende Bedeutung digitaler Medien in der Gesellschaft benötigen die Lernenden einen geschützten Raum, um sich damit auseinanderzusetzen zu können. Die Schüler*innen erarbeiten sich selbständig Informationen aus den bereitgestellten Internetseiten und Fachtexten und beteiligen sich an der gemeinsamen Entwicklung einer Präsentation, z. B. in Form eines Handouts. Die Merkmale der Sprach- und Medienbildung korrelieren in diesem Punkt in hilfreicher Weise miteinander. Abschließend ist anzuführen, dass die Unterrichtssequenz die Ausbildung einer Interkulturellen Bildung (vgl. MBS 2015a, S. 31) anstrebt. Diese befähigt die Schüler*innen dazu, sich in einer von kultureller Vielfalt und Globalisierung geprägten Welt zu orientieren und als aktiv Teilnehmende einen Beitrag zu einem offenen und toleranten Miteinander innerhalb der Gesellschaft zu leisten. Der Unterricht schafft die Möglichkeit, diese Fähigkeiten in einem kleineren Rahmen zu schulen und sich kultureller Prozesse und Identitäten bewusst zu werden. Verschiedene Kompetenzziele des Bereichs „Interkulturelle Bildung“ spiegeln sich bereits in den Fachkompetenzen der Fächer Musik und Geographie wider, so dass die Funktion der Sequenz als Schnittstelle zwischen den Fächern wiederholt betont wird.

3.3 Didaktische und methodische Vorüberlegungen

Die Basis für den fachübergreifenden Unterricht ist das Fach Musik. Die Unterrichtssequenz wird intradisziplinär gestaltet, d. h. Inhalte und Themen des Faches Geographie werden auf ergänzende Art und Weise in den Unterricht integriert. Die Zusammenarbeit mit Kolleg*innen wird empfohlen, ist jedoch nicht zwingend vonnöten. Auf die Kooperation mit externen Lehrbetrieben oder Institutionen wird verzichtet.

Diese Unterrichtssequenz ist für einen Wahlpflichtunterricht Musik in der 10. Klasse konzipiert. Die Planung orientiert sich dabei an fünf Unterrichtseinheiten à 90 Minuten, kann jedoch, je nach Organisation innerhalb der Schule, auf eine Schulstunde reduziert und dementsprechend um fünf Wochen erweitert werden. Eine Realisierung im Rahmen einer A- und B-Woche, z. B. im wöchentlichen Wechsel mit einem anderen Fach, ist ebenfalls denkbar. Alternativ kann die Unterrichtseinheit auch im Rahmen des regulären Musikunterrichts durchgeführt werden, wobei es dann einer genaueren Abstimmung mit dem schulinternen Curriculum bedarf.

Die Unterrichtssequenz bedient sich der Möglichkeit, gemeinsam mit den Schüler*innen ein Lied zu erarbeiten, wobei verschiedene Gruppen, z. B. Tänzer*innen, Sänger*innen und Instrumentalist*innen, gebildet werden. Das Vorhandensein mehrerer Räume mit entsprechenden Kapazitäten und Materialien, z. B. Instrumenten und Computern, ist daher essenziell, um den Arbeitsauftrag in vollem Umfang erfüllen zu können. Möglich sind in diesem Fall spezielle Musikräume, welche auf diese Situationen und das praktische Spiel vorbereitet sind, und Computerräume, welche über die nötige technische Ausstattung verfügen. Sollte ein Musikraum in dieser Art nicht vorhanden sein, gibt es vielleicht die Möglichkeit, auf mobile Instrumentenlager auszuweichen. Dann bedarf es einer genaueren und zeitintensiveren Vorbereitung, um die zur Verfügung stehenden Räume entsprechend zu präparieren, z. B. die Tische und Stühle zu verschieben, um mehr Platz für die Tänzer*innen zu bekommen, und mit benötigtem Material, z. B. Instrumenten, auszustatten. Auf diese Punkte kann man bei rechtzeitiger Planung Einfluss nehmen und gegebenenfalls den Kontakt zu Kolleg*innen oder zur Schulleitung suchen, um die passenden räumlichen Voraussetzungen für die Unterrichtssequenz zu ermöglichen.

Der Kontakt mit dem Kollegium kann sich ebenfalls als hilfreich und zielführend erweisen, wenn es um die Erweiterung fachlichen Wissens oder von Kompetenzen geht. Grundsätzlich ist die Unterrichtssequenz für eine Lehrkraft gedacht, welche für die Fächer Musik und Geographie ausgebildet ist, jedoch besteht stets die Möglichkeit, sich entsprechendes Wissen durch fachlichen Austausch oder Recherche anzueignen. Fachwissen und Kompetenzen im Bereich Interkultureller Bildung und globalen Lernens sind von besonderer Bedeutung für die Unterrichtssequenz und sollten im Zuge der Vorbereitungen einen zentralen Platz einnehmen. Auf organisatorischer Ebene ist eine Zusammenarbeit mit Kolleg*innen nicht vonnöten, da der Unterricht nach dem intradisziplinären bzw. dem fachüberschreitenden Prinzip aufgebaut ist und sich die Ausführung dessen auf den Rahmen eines Faches konzentriert.

Für die Umsetzung der Unterrichtssequenz werden ferner verschiedene Medien und Lehrmittel benötigt. Dazu gehören z. B. eine Tafel, ein Smartboard mit Internetzugang und verschiedene Arbeitsmaterialien. Diese Hilfsmittel können jedoch an die jeweilige Methodik und Situation an der Schule angepasst werden.

Die Lernenden benötigen kein explizites Vorwissen, jedoch geht die Unterrichtssequenz von der Existenz verschiedener Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler*innen aus. Es wird sich vielfältiger Methoden bedient, welche u. a. sowohl die Fähigkeit verlangen, in Einzelarbeit konzentriert arbeiten, als auch sich im Gespräch mit anderen Mitschüler*innen verständigen zu können. Die Methoden- und Sprachkompetenz sind folglich von großer Relevanz. Weiterhin sollten die Schüler*innen Interesse an Musik und musikalischen Zusammenhängen mitbringen, wobei dies in einem Wahlpflichtkurs Musik vorausgesetzt werden kann. Es ist von Vorteil, wenn die Schüler*innen gerne musizieren, sei es auf gesanglicher oder instrumentaler Ebene, und vielleicht sogar Erfahrungen in diesem Bereich vorweisen können. Die Lernenden können ihren jeweiligen Stärken und Schwächen entsprechend in den musikpraktischen Prozess eingebunden werden, da verschiedene Aufgaben mit unterschiedlichen Anforderungen zu verteilen sind. Die Schüler*innen werden somit in ihrer Individualität wahrgenommen.

Im Folgenden werden zwei Doppelstunden der Unterrichtssequenz exemplarisch dargestellt, um einen Einblick in die Sequenz zu ermöglichen und einen Weg aufzuzeigen, wie die Unterrichtsziele und Kompetenzentwicklung erreicht werden können. Die erste Doppelstunde be-

ginnt damit, die Schüler*innen auf das Thema „Kultur“ einzustimmen. Im Rahmen der Aufgabe „Erkläre, was du unter „Karneval der Kulturen“ verstehst“, werden verschiedene Aspekte zusammengetragen und von der Lehrkraft mithilfe eines zur Verfügung stehenden Mediums, z. B. einem Smartboard oder einer Tafel, in Form einer Mindmap schriftlich festgehalten. Die Lösungen können unterschiedlich sein und sich u. a. auf das Straßenfest „Karneval der Kulturen“ beziehen oder auch den Begriff als Ausdruck kultureller Vielfalt werten. Anschließend bekommen die Schüler*innen ein Arbeitsblatt zum Thema „Kultur“ ausgehändigt, auf welchem sich eine Definition dieses Begriffs, ein Bild sowie mehrere Aufgaben befinden. Nach dem Lesen des Textes und dem Markieren der wichtigsten Merkmale von Kultur werden die nun folgenden Aufgaben in einem mündlichen Unterrichtsgespräch mit der Klasse bearbeitet. Die neu gewonnenen Informationen können in diesem Zuge bereits angewandt werden. Die Schüler*innen betrachten ein Bild, auf dem sieben Männer unter je einer Glocke zu sehen sind. Die Männer stehen dabei stellvertretend für verschiedene Nationen und zeichnen sich u. a. durch unterschiedliche Kleidung, Hintergründe und Accessoires aus. Das Bild wurde ausgewählt, da es die klassische Zuordnung von Kultur über die Nationalität eines Menschen bestärkt. Die Männer unterliegen stereotypen Darstellungen und können aufgrund der Geschlossenheit der Glasglocke nicht miteinander in Kontakt kommen. Sie sind in die Glocke, also in ihre Nationalität, hineingeboren und können aus dieser nicht heraus. Damit könnte der Eindruck vermittelt werden, dass es sich mit der kulturellen Zugehörigkeit ähnlich verhält und auch diese vorbestimmt und mit einem nationalen Kollektiv gleichzusetzen ist. Die einzelnen Kulturen bzw. Nationalitäten werden als isoliert voneinander betrachtet und leben anscheinend ohne Einflüsse von außen nebeneinander her. Dieses Bild bietet folglich viele Punkte, um kulturelle und interkulturelle Aspekte sowie Stereotypisierungen herauszuarbeiten. Nachdem mithilfe des Bildes verdeutlicht wurde, dass es stigmatisierende Vorstellungen und Vorurteile gegenüber Ländern gibt, sollen diese in einem weiteren Schritt untersucht werden. Dazu wird nun nur Deutschland auf regionaler und lokaler Ebene betrachtet und festgestellt, dass es auch *innerhalb* eines Landes zahlreiche verschiedene Formen von geliebter Kultur gibt. Den Schüler*innen werden verschiedene Bilder vorgestellt, welche z. B. unterschiedliche Menschen, Kleidungsstücke, Landschaften, Lebensmittel, Musiken und kulturelle Veranstaltungen abbilden. Diese gilt es nun auf einer Deutsch-

landkarte einzuordnen. Die Jugendlichen kommen auf diese Weise in Kontakt mit der kulturellen Vielfalt innerhalb Deutschlands und können sich auch über kulturelle Erfahrungen austauschen. Unter der Verwendung zahlreicher visueller Beispiele werden nun allgemeine kulturelle Merkmale, z. B. Kleidung, Essen und Musik, herausgearbeitet. Die Schüler*innen haben nun eine Vorstellung davon, was unter dem Begriff der Kultur zu verstehen ist, und sind bereits für aufkommende Probleme in diesem Bereich, z. B. durch Stereotypisierungen, sensibilisiert worden. Anschließend beschäftigen sich die Schüler*innen mit der Berliner Veranstaltung „Karneval der Kulturen“, um einen Einblick in kulturelle Ausdrucksformen zu bekommen. Sie bekommen dazu ein weiteres Arbeitsblatt ausgehändigt und schauen sich zwei kurze Videoausschnitte über diese Veranstaltung an. Die Einbeziehung von Videos hat den Vorteil, die Atmosphäre, die Dynamik, die kulturelle Vielfalt und die Musik auf visueller und auditiver Ebene besser darstellen zu können und einen motivierenden Einstieg für die Schüler*innen zu gestalten. Auf der Vorderseite des Arbeitsblatts sind drei Fragestellungen notiert, welche es während des ersten Videos zu beantworten gilt. Diese lauten:

1. „Beschreibe, auf welche Art und Weise Kultur auf diesem Fest dargestellt wird. Notiere dazu mind. drei Formen kultureller Ausdrucksmöglichkeiten“,
2. „Erkläre, wie dieses Fest gestaltet und aufgebaut ist“,
3. „Beschreibe das Verhalten und die Emotionen der Menschen, die dieses Fest besuchen oder aktiv daran teilnehmen“.

Diese Aufgaben werden im Vorhinein mit den Schüler*innen besprochen und danach auf drei Gruppen aufgeteilt, sodass jede/r nur eine Aufgabe bewältigen muss. Jede/r Einzelne kann sich nun voll und ganz auf das Video konzentrieren und ihren/seinen an der Aufgabe orientierten Fokus setzen. Im Anschluss werden die Lösungen miteinander verglichen. Während des zweiten Videos müssen die Schüler*innen wiederholt eine Aufgabe lösen, wobei es nun darum geht, eigene Gedanken und Meinungen zu formulieren. Dieses Mal sollen sie sich als Teil der Veranstaltung verstehen und begründet darstellen, an welcher Gruppe sie sich aktiv beteiligen würden. Danach wird die mögliche Aussage des „Karnevals der Kulturen“ diskutiert und mit dem offiziellen Statement seitens der Veranstalter verglichen. Die Musik als bedeutender Faktor im Rahmen der Veranstaltung wird betont und im Unterrichtsgespräch er-

örtert. Das Ergebnis dieses Unterrichtsabschnitts liegt darin, den „Karneval der Kulturen“ als Möglichkeit zu betrachten, mit anderen Kulturen in Kontakt zu kommen, sich kulturell und gesellschaftlich auszudrücken, die Offenheit der Gesellschaft zu zeigen und das eigene Selbst auszuleben. Gleichzeitig sind Spannungen zwischen Akteur*innen grundsätzlich nicht auszuschließen, da die gebündelte Vielfalt auch Gegensätze und Auseinandersetzungen hervorrufen kann. Der Grundsatz eines toleranten Umgangs miteinander und die Akzeptanz aller in ihrem individuellen oder kollektiven Handeln und Auftreten, lässt dieses Fest jedoch insgesamt zu einem Ort der interkulturellen Begegnungen und der Zusammenarbeit werden, bei welchem die Musik als Botschafter von Kultur und Lebensfreude fungiert. Im Anschluss daran sollen die Schüler*innen darüber nachdenken, an welchen weiteren Orten Begegnungen mit anderen Kulturen und Gemeinschaften stattfinden können und welche Erfahrungen sie selbst bereits schon machen konnten. Dies berücksichtigt die Lebensrealität der Jugendlichen und regt sie dazu an, Interkulturalität in ihrem Alltag bewusst wahrzunehmen. In einem Unterrichtsgespräch werden verschiedene Möglichkeiten zusammengetragen, z. B. über den Freundes- und Bekanntenkreis sowie Bildungs- und Freizeiteinrichtungen, und es wird gemeinsam herausgearbeitet, dass der Kontakt zu anderen Kulturen und Musikkulturen heutzutage sehr schnell über soziale Netzwerke und Medien aufgebaut werden kann. Dies leitet das Gespräch über zum Thema der Globalisierung, welche durch die fortschreitende Digitalisierung in großen Schritten vorangetrieben wird. Im Zuge dessen wird das Thema der Sequenz „Wie klingt die Globalisierung?“ benannt und die Aufgabe für die nächste Stunde erörtert. Es sollen verschiedene Formen der Globalisierung mithilfe von Gruppenarbeit und diversen Materialien herausgearbeitet werden. Die Schüler*innen bekommen neue Arbeitsblätter, auf denen die Aufgaben sowie Internetadressen zur selbstständigen Recherche vermerkt sind. Sie werden in vier Gruppen aufgeteilt, welche sich an den vier Formen der Globalisierung orientieren (s. Kap. 3.1.2), übertragen das Thema „Wie klingt die Globalisierung?“ in ihren Hefter und setzen dort auch künftig ihre Notizen fort.

Die anschließenden Unterrichtsstunden thematisieren zunächst die Globalisierung auf ökologischer, sozialer, ökonomischer und politischer Ebene sowie deren unterstützende Funktion bezüglich weltweiter kultureller Vernetzung und Einflussnahme. Die Schüler*innen sind dazu angehalten, sich selbstständig und medial Informationen zu beschaffen und

diese im Rahmen einer Gruppenarbeit auszuwerten. Des Weiteren rückt die Musik als relevanter Faktor eigener kultureller Identität zunehmend in den Fokus und fragt nach der gesellschaftlichen Funktion sowie der Bedeutung in der individuellen Lebensrealität der Schüler*innen. Der gemeinsame Austausch und eine diskursive Herangehensweise prägen das Unterrichtsbild und leiten über zu der Verknüpfung zwischen beiden Aspekten und der Erkenntnis, dass Musik globalen Einflüssen unterliegt und damit Chancen des Wandels und der Interaktion verbunden sind. In diesem Zuge dient das Lied „Jerusalema“ des südafrikanischen Musikers Master KG, entstanden in Zusammenarbeit mit der Sängerin Nomcebo Zikode, als Beispiel einer weltweiten Musikkultur und verdeutlicht die globale Reichweite von Musik. Dies wird zum Anlass genommen, das Lied musikpraktisch auf gesanglicher, instrumentaler und tänzerischer Ebene zu erarbeiten und abschließend gemeinsam aufzuführen. Aufgrund der Annahme, dass die Lerngruppe eine Vielzahl unterschiedlicher musikalischer Interessen und Vorlieben aufweist, ist davon auszugehen, dass sich nicht jede/r Schüler*in von diesem Musikstil angesprochen fühlt. Zwar ist dies im Allgemeinen schwerlich zu erreichen, sollte jedoch grundsätzlich der Berücksichtigung von Interessen seitens der Lernenden nicht im Wege stehen. Alternativ zu „Jerusalema“ kann demzufolge auch ein anderes Lied für die Sequenz ausgewählt werden, sollte es eine größere Zustimmung seitens der Schüler*innen erhalten und die Kriterien eines globalen musikalischen Phänomens erfüllen.

Die Darbietung des gewählten Musikstücks ist Teil der letzten Unterrichtseinheit, welche wie folgt gestaltet werden kann. Die letzte Doppelstunde führt alle Themen noch einmal zusammen und setzt diese in Beziehung zueinander. Die Schüler*innen werden mit den Sätzen „Unter Kultur versteht man ...“ und „Globalisierung meint ...“ konfrontiert und sollen diese nun auf Basis ihres Wissens möglichst umfangreich vervollständigen. Ergänzt wird dies durch verschiedene vorgegebene Aussagen über Kultur, welche von den Lernenden reflektiert und beurteilt werden. Als abschließendes Ergebnis sollen die Schüler*innen erkennen, dass jeder Mensch multikulturell geprägt ist und somit interkulturelle Begegnungen Teil unserer alltäglichen Realität sind. Im Anschluss daran wird die musikpraktische Darbietung weiter vorbereitet. Da alle Schüler*innen an diesem Musikprojekt beteiligt sind, würde es sich anbieten, im Vorhinein eine Filmerlaubnis der Eltern einzuholen, um das Ergebnis mithilfe eines Aufnahmegepärs filmisch zu sichern und anschließend den Ju-

gendlichen die Möglichkeit zu geben, sich den musikalischen Vortrag aus einer externen Perspektive heraus anzusehen. Dies würde die abschließende Reflexion vereinfachen und die Schüler*innen zusätzlich motivieren. Nach einer letztmaligen Probe findet die Aufführung innerhalb des zur Verfügung stehenden Raumes statt. Die Schüler*innen schließen auf diese Weise die Unterrichtssequenz mit einem gemeinsamen Musikprojekt ab, in welchem jede/r Einzelne einen aktiven Beitrag zum Gelingen des Vortrages leistet und sich als wichtiges Mitglied der Gemeinschaft versteht. Die Unterrichtseinheit wird mit einer Feedback-Runde beendet, indem jede/r Schüler*in einen Satz formuliert, worin der persönliche Wissensgewinn aus der durchgeführten Unterrichtssequenz besteht. Die Antwort darauf kann vielfältiger Natur sein und z. B. neue Erkenntnisse im Bereich „Globalisierung“ und „Kultur“ aufzeigen oder die Erweiterung musikalischer, sozialer und kommunikativer Kompetenzen zum Ausdruck bringen.

4 Ausblick

Die Jugendlichen wachsen heutzutage in einer modernen und globalen Welt auf, welche durch verstärkte kulturelle Vernetzung und Kommunikation geprägt ist. Vor diesem Hintergrund kann der fachübergreifende Musikunterricht einen wichtigen Beitrag dazu leisten, mit den vielfältigen globalen Einflüssen umzugehen und die eigene kulturelle Identität zu reflektieren. Die Sequenz zeigt einen Weg auf, wie Interkulturelle Bildung auf Basis eines fachübergreifenden Unterrichts erfolgen kann, es bliebe jedoch noch auszuprobieren, ob die Unterrichtsziele in der praktischen Umsetzung letztendlich erreicht werden können. Gleichzeitig bleibt die Sequenz offen für Veränderungen und Anpassungen, so dass eine gewinnbringende Nachsteuerung nicht nur möglich, sondern auch gewünscht ist. Eine veränderte inhaltliche Schwerpunktsetzung kann ebenfalls dabei helfen, die Unterrichtsziele zu erreichen, und zudem die Möglichkeit schaffen, das Thema aus anderen Perspektiven zu beleuchten und neue Zusammenhänge zu erschließen. Denkbar wären z. B. eine Fokussierung auf die Konflikte, welche mit Stereotypisierungen einhergehen sowie die intensivere kritische Auseinandersetzung mit der Globalisierung und Mediennutzung der Schüler*innen vor dem Hintergrund zunehmender Digitalisierung.

Die einbezogenen Fächer Musik und Geographie ermöglichen eine Erarbeitung des Themas auf gesellschaftlicher sowie künstlerischer Ebene und betonen die Notwendigkeit von Unterricht, die Schüler*innen für die Komplexität und Interdisziplinarität der Realität zu sensibilisieren. Doch auch außerhalb des Unterrichts nimmt Schule Einfluss auf die Interkulturelle Bildung der Schüler*innen und trägt zur Verständigung zwischen Kulturen bei. Kulturelle Begegnungen gehören zum schulischen Alltag, und die Schüler*innen können dies als selbstverständlich und bereichernd erfahren. Daraus ergibt sich die Frage, inwiefern die gesetzten Unterrichtsziele vielleicht sogar schon erreicht sind und ob noch Bedarf besteht, sich des Themas in dieser Art und Weise anzunehmen.

Literatur

Barth, D. (2004): Kultur – Identität – Musik. Eine Analyse von Unterrichtsmaterialien zur türkischen Musik. In: Ansohn, M./Terhag, J. (Hg.): Musikunterricht heute. Musikkulturen – fremd und vertraut. Oldershausen: Lugert, S. 310–322.

Barth, D. (2006): Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung. Plädoyer für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff. <https://www.interkulturelle-musikerziehung.de/texte/barth2006.pdf> (Letzter Zugriff am 15. 03. 2022).

Barth, D. (2008): Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik. Augsburg: Wißner. (= Forum Musikpädagogik, Bd. 78).

Böhle, R. (1995): Interkulturell Orientierte Musikdidaktik. Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Deutsche UNESCO-Kommission: Erklärung von Mexiko-City über Kulturpolitik. Weltkonferenz über Kulturpolitik (1982). https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1982_Erkl%C3%A4rung_von_Mexiko.pdf (Letzter Zugriff am 13. 03. 2022).

Kroß, E. (2004a): Globales Lernen – Unterrichtsthema oder Unterrichtsprinzip? In: Kroß, E. (Hg.): Globales Lernen im Geographieunterricht – Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung. Nürnberg: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik e. V. (HGD), S. 1–4. (= Geographische Forschungen, Bd. 38).

Kroß, E. (2004b): Globales Lernen als Aufgabe des Geographieunterrichts?. In: Kroß, E. (Hg.): Globales Lernen im Geographieunterricht – Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung. Nürnberg: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik e. V. (HGD), S. 5–24. (= Geographische Forschungen, Bd. 38).

Meinert, S./Stollt, M. (2010): Was ist Globalisierung? <https://www.bpb.de/veranstaltungen/netzwerke/teamglobal/67277/was-ist-globalisierung> (Letzter Zugriff am 15. 03. 2022).

Merkt, I. (1993): Interkulturelle Musikerziehung. In: Musik und Unterricht (22), S. 4–7.

Merkt, I. (2001): Ausländer- und Einwanderungspolitik. In: Musik in der Schule 4/2001, S. 4–7.

MBS (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg) (2015a): Rahmenlehrplan 1–10, Teil B fachübergreifende Kompetenzentwicklung. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Musik_2015_11_16_web.pdf (Letzter Zugriff am 13. 03. 2022).

MBS (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg) (2015b): Rahmenlehrplan 1–10, Teil C Musik. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Geografie_2015_11_10_WEB.pdf (Letzter Zugriff am 13. 03. 2022).

MBS (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg) (2015c): Rahmenlehrplan 1–10, Teil C Geografie. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Geografie_2015_11_10_WEB.pdf (Letzter Zugriff am 13. 03. 2022).

Rinschede, G./Siegmond, A. (2020): Geographiedidaktik. 4. Aufl. Paderborn: UTB.

Stroh, W. M. (2005): Musik der einen Welt im Unterricht. In: Jank, W. (Hg.): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Scriptor, S. 185–192.

Fachübergreifender Unterricht am Beispiel der Umweltrevue „Die Wasserfee vom Baggersee“

Torsten Karow

In der Umweltrevue „Die Wasserfee am Baggersee“ steht eine kleine Wasserfee im Mittelpunkt, die am Strand eines Baggersees im Müll der Menschen fast erstickt. Verzweifelt macht sie sich mit Ecki, dem Eichhörnchen mit der grünen Hose, auf den Weg in die Stadt, um Hilfe zu suchen. An einer Schule treffen sie ein phantasievolles Menschenmädchen, das ihnen mehr über die Menschen erzählt. Dort erfahren sie sehr viel Wissenswertes und dass nicht alle Menschen so unachtsam mit ihrer Umwelt umgehen. Sie begegnen auch dem Schulleiter Dr. Julius Weise. Er hilft ihnen weiter und zeigt ihnen die Stadt. Gemeinsam mit vielen Kindern starten sie eine Aufräumaktion am Baggersee. Die Wasserfee lernt, dass man in der Gemeinschaft stärker ist, es auch manchen Menschenkindern gar nicht so gut geht und alle etwas füreinander und den Planeten Erde tun müssen.

Die Idee zu dem Projekt einer Umweltrevue kam mir, da die Regine-Hildebrandt-Grundschule in Cottbus-Sachsendorf erfolgreiche Umweltschule ist und wir ein künstlerisches Projekt entwickeln wollten, mit welchem die Schüler*innen einen anderen Zugang zur Umweltproblematik erhalten können, quasi als Türöffner für die Entwicklung eines nachhaltigeren Umweltbewusstseins. Hinzu kam, dass mit dem Cottbuser Traditionsensemble „Pffifikus 1979 e. V.“, welches Kinder in den Sparten Kabarett, Artistik, Tanz und Gesang ausbildet, eine Kooperation bestand. Ebenso leite ich bis heute an der Schule den Sachsendorfer Kinderchor als Arbeitsgemeinschaft und führte zu dem Zeitpunkt eine Arbeitsgemeinschaft im Bereich Musiktheater durch.

Während sich das „Ensemble Pffifikus“ um die Entwicklung und Umsetzung von Kostümen, Tanzchoreographien und artistischen Darbietun-

gen kümmerte, studierte ich mit dem Chor die eigens für die Revue geschaffenen Lieder ein, produzierte diese gemeinsam mit dem Tonstudio Forst/Lausitz, erarbeitete mit der Lernzeitgruppe der Schule das Textbuch und kümmerte mich um die Regie. Alle beteiligten Schüler*innen waren Kinder der zweiten bis sechsten Klassen.

In gemeinsamen Proben wurden die einzelnen Elemente mit den Kolleg*innen aus den Fachbereichen Musik, Kunst, Darstellendes Spiel und Deutsch zusammengeführt und eine erfolgreiche Premiere mit mehreren Nachfolgeaufführungen fand stand.

Als unsere Arbeit 2013 mit dem Umweltpreis der Stadt Cottbus ausgezeichnet wurde, begann ich, die Revue auch für den fachübergreifenden Unterricht im Rahmen von Umweltprojekten oder Schulfesten aufzubereiten, da von mehreren Seiten der Hinweis kam, dass man diese Umweltrevue doch auch an anderen Schulen aufführen könnte. Dazu löste ich den Cottbus-Bezug heraus und schrieb das Textbuch leicht um, tauschte einige Songs aus. Für die Aufführung der Umweltrevue ist beileibe nicht der Aufwand nötig, den wir an der Regine-Hildebrandt-Grundschule Sachsendorf betrieben haben, denn mit dieser Revue ergeben sich vielfältige Möglichkeiten des fachübergreifenden Unterrichts in der Grundschule der Klassenstufen 3 oder 4. Ich möchte diese aufzeigen und dazu anregen, solche Projekte vermehrt durchzuführen, da hier die ganzheitliche Entwicklung von individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler*innen im Vordergrund steht. Vor allem die Sprachkompetenz, die Sozialkompetenz, die Entwicklung des Selbstwertgefühls, aber auch die Fähigkeit zur Darbietung einer Schauspiel-, Tanz- oder Gesangsperformance und die Festigung von Intonation sowie Sicherheit im Chorgesang sollen hier beispielhaft genannt sein.

Der finanzielle Aufwand könnte über den eigenen Schulförderverein abgedeckt werden. Da es nur vier mit Kostümen auszustattende Rollen gibt und ein Bühnenbild nicht zwingend erforderlich ist, dürfte sich dieser aber im Rahmen halten. Wir hatten bei der Originalaufführung zum Beispiel keines. Für uns selbst war die Produktion der Songs der größte Posten, der durch Sponsoren, Fördermittel, den Sachsendorfer Bürgerverein und vor allem durch den Schulförderverein gestemmt wurde. Die Aufführung selbst kann in jeder Aula oder Turnhalle stattfinden. Die Größe des Raumes bestimmt den tontechnischen Aufwand, hier sind bei schlechter Ausstattung der Schule eventuell noch einmal Kosten möglich.

An den Schulen, an denen ich tätig bin, ist die Ausstattung diesbezüglich sehr gut, so dass sich hier für uns keine Probleme ergaben.

Im Folgenden möchte ich nun auf verschiedenen Aspekte des fachübergreifenden Unterrichts eingehen, die mit der Durchführung der Umweltrevue „Die Wasserfee vom Baggersee“ einhergehen.

1. Der musikalische Aspekt

Die im Projekt enthaltenen Lieder werden von den Schüler*innen im Musikunterricht gesungen. Begleitet werden die Liederarbeiten mit stimmbildnerischen Übungen. Die Kinder können sich dann ihr Lieblingslied aussuchen und es zum Playback mitsingen. Diese werden auch bewertet.

Selbstverständlich ist es möglich, auch choreographisch mit den Kindern zu arbeiten. Die Entwicklung von Tänzen oder kleinen Darbietungen kann sowohl gemeinsam mit den Schüler*innen erfolgen als auch in Form von Einstudierungen nach eigenen kreativen Ideen. Arbeitsgemeinschaften, spezielle Lernzeiten oder Kursangebote sollten hierbei ebenso genutzt werden.

2. Der sprachliche und darstellerische Aspekt

Die Sprechtexte der Umweltrevue sind in Reimform verfasst. Im Deutschunterricht kann hier auf sehr unterschiedliche Weise daran gearbeitet werden. Das Lesen in verteilten Rollen kann z. B. in Gruppenarbeit erfolgen. Dazu teilt man die Klasse in Vierergruppen auf. Die Schüler*innen werden angehalten, ihre Rolle zu spielen. Dabei können die Kinder selbst ihre Szenen gestalten. Natürlich sollte der Charakter der einzelnen Rollen im Vorfeld besprochen werden. Durch Warm-up-Übungen können die Schüler*innen bereits Angebote im Vorfeld zur Rollengestaltung erhalten. Das Schlüpfen in Rollen ist bei Kindern immer sehr beliebt und bringt natürlich Freude in so ein Projekt. So können die Kinder z. B. Szenen aufführen oder Texte rezitieren, Bewertungsmöglichkeiten gibt es dabei ebenfalls. Diese können nach folgenden beispielhaften Kriterien erfolgen:

- Spielfreude/Spielpräsenz (Engagement, sich in die Rolle hineinzu fühlen)
- Textsicherheit (auswendig, mit kleineren oder größeren Unsicherheiten)

- Textverständlichkeit (Betonung, Lautstärke usw.)
- Körpersprache (zum Publikum gewandt, bewusste Körperhaltung u. ä.)
- Einsatz von Mimik und Gestik
- Interaktion bezüglich anderer Mitspieler*innen
- Umsetzung eigener Ideen

3. Der sachkundliche und ethische Aspekt

Es geht um das große Thema Umwelt. Im Sachkundeunterricht kann parallel zum Thema Mülltrennung und Umweltverschmutzung gearbeitet werden. Hier sollte den Kindern vermittelt werden, welcher Müll in welche Tonne kommt, welche Arten von Müll es generell gibt und wie bestimmter Müll entsorgt werden kann, der nicht in eine Tonne gehört. Auch die Thematik der Müllvermeidung sowie der unsachgemäßen Müllentsorgung sollte eine Rolle spielen. So kann ein Forschungsauftrag an die Kinder gehen, wilde Müllplätze in ihrer Wohngegend ausfindig zu machen. Gemeinsam mit den Lehrkräften können diese dann der zuständigen Behörde gemeldet werden. Ebenso könnte man innerhalb einer Exkursion unter dem Motto „Wir halten unseren Stadtteil sauber“ eine Müllsammelaktion starten. Anschließend wird der Müll sortiert und angemessen entsorgt. Die Schüler*innen können in kleinen Gruppen, aber auch im Klassenverband agieren. Dabei kann auch ein kleiner Wettbewerb integriert werden, unter dem Motto „Wer sammelt den meisten Müll in x Stunden“. Natürlich muss so ein Projekt schulorganisatorisch abgesichert sein. Jeder Sammelgruppe sollte ein Erwachsener zur Aufsicht zugeteilt sein. Alternativ können die Kinder auch Plakate zur Mülltrennung oder ähnlichen Themen gestalten (z. B. 4 Gruppen entsprechen den 4 Tonnen grau-blau-gelb-braun; es werden Plakate in Tonnenform hergestellt und die Kinder kleben dann auf die Tonnen, was hineingehört). Ebenso kann auf der Grundlage des Stadtplans eine Müllkarte für die eigene Stadt, das Dorf oder den Stadtteil erstellt werden, wo z. B. wichtige Deponien oder größere Müllplätze eingetragen werden.

4. Der zeichnerische bzw. malerische Aspekt

Auch der Kunstunterricht bietet eine Vielzahl an Möglichkeiten, an diesem Projekt mitzuwirken. So könnte eine Müllcollage angefertigt werden, entsprechend der vier Tonnen auf blauem, grauem, gelbem oder braunem

Zeichenkarton im A2-Format. Dabei können aus Discounterwerbeflyern Produkte ausgeschnitten und der jeweiligen Tonne zugeordnet werden. Es kann natürlich auch das Stück „Die Wasserfee am Baggersee“ an sich zugrunde gelegt werden. Figuren des Stückes, aber auch ganze Szenen könnten gezeichnet werden. Die Bilder werden dann im Anschluss ausgestellt. Verschiedene Maltechniken (Wasserfarben, Bleistiftzeichnung, Kreidezeichnungen etc.) können dabei integriert werden. Auch hier sind Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit möglich.

5. Der mathematische Aspekt

Auch der Matheunterricht könnte das Projekt unterstützen. Dazu können lehrplanspezifische Sachaufgaben gestellt werden. Das Arbeiten mit den Einheiten der Masse wäre eine mögliche Variante (Ordnen, Umrechnen, Vorgänger und Nachfolger u. ä.). Natürlich sind hier die Möglichkeiten begrenzt, aber man findet auf jeden Fall welche.

6. Der sportliche Aspekt

Hier geht es um Freude und Auflockerung. Spiele wie ein Mülleimer-Hindernisrennen, Müllsackhüpfen, ein Eier-Lauf oder ein Mülltonnenzielwurf finden sicher sowohl bei den Kindern als auch bei den am Projekt beteiligten Lehrer*innen viel Anklang. Der Kreativität sind dabei keine Grenzen gesetzt. Dabei sollten allerdings Leinsäcke und Spieleier verwendet werden.

Fazit

Nachhaltige Umwelterziehung funktioniert meines Erachtens am besten, wenn man Theorie und Praxis auf anschaulich-spielerische Art und Weise miteinander verbindet. Mülltrennung kann Spaß machen, sie ist kein notwendigerweise belastendes Übel. Herumliegenden Müll mit Freunden aufzuheben, kann ein gemeinsames Erlebnis werden und ist nicht nur einfach eklig. Wenn die Schüler*innen im Nachhinein bewusster auf Müllhygiene achten, wurde viel erreicht, ganz ohne Druck und nervige Vorschriften. Und wenn nebenbei auch noch ein paar gute Noten purzeln, umso besser. Und das werden sie, wenn die Kinder Spaß haben an dem, was sie im Unterricht tun.

Die Umweltrevue „Die Wasserfee vom Baggersee“ ist im MuSingal-Verlag (www.musingal.com) erschienen. Dort erhält man sowohl Playbacks, Noten sowie das Textbuch. Eine Veröffentlichung des Textbuches als Liedergeschichtenbuch ist in Kürze geplant. Die Lieder zur Umweltrevue befinden sich auch auf dem Onlinesampler „Von Cottbus in die ganze Welt“ des Sachsendorfer Kinderchores bei Spotify, YouTube, iTunes oder Amazon.

Autorinnen und Autoren

Susanne Beckmann arbeitet als Lehrerin für Musik und Geographie an einem Berliner Gymnasium. Ihr Lehramtsstudium absolvierte sie an der Universität Potsdam und schloss dieses mit dem Master of Education ab. Sie engagiert sich als ehrenamtliches Vorstandsmitglied und Sängerin in zwei Berliner Chören.

Anja Bossen war von 2012 bis 2022 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik der Universität Potsdam, wo sie in den Schwerpunkten Musikalische Bildung, Inklusion (Sprache) und Fachübergreifender Musikunterricht lehrte und forschte. Sie ist Mitglied im Präsidium des Landesmusikrates Brandenburg und im Präsidium des Brandenburgischen Landesverbandes des BMU. Seit 2019 ist sie Kunst- und Kulturbeauftragte der Vereinten Dienstleistungsgewerkschaft ver.di und hat zahlreiche kulturpolitische Stellungnahmen veröffentlicht. Darüber hinaus ist sie in der Erzieherinnenfortbildung und in der Lehrerfort- und -weiterbildung tätig.

Paulina Falky beendete 2020 ihr Lehramtsstudium für die Sekundarstufen an der Universität Potsdam mit einer Masterarbeit zu fachübergreifendem Musikunterricht. Im Anschluss daran absolvierte sie ihren Vorbereitungsdienst für die Fächer Musik und Deutsch an einer Potsdamer Gesamtschule. Ein Freiwilligendienst in der Entwicklungszusammenarbeit führte sie 2017 nach Indien, Lehrpraktika im Rahmen des Studiums 2019 nach Südafrika und Neuseeland. Sie nimmt zum Sommer 2022 eine Unterrichtstätigkeit am Colegio Andino, einer Deutschen Exzellenten Auslandsschule in der kolumbianischen Hauptstadt Bogotá, auf.

Phillip Feneberg studierte Schulmusik in München und Filmmusik in Babelsberg. Er war als Musiklehrer an verschiedenen Schulen und Schulformen in Bayern, Berlin und Brandenburg tätig. Seit 2020 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Musikpädagogik der Universität Potsdam mit dem Schwerpunkt digitale Medien im Mu-

sikunterricht. Der Fokus seiner Forschung liegt auf dem Musikerleben und Musikerfinden in Virtual Reality und 360°-Formaten im musikpädagogischen Kontext.

Torsten Karow ist Musiklehrer und Sonderpädagoge an der Bauhaus-schule Cottbus sowie künstlerischer Leiter des Cottbuser Kindermusicals und des Sachsendorfer Kinderchores an der Regine-Hildebrandt-Grundschule Cottbus. Darüber hinaus arbeitet er als Stimmbildner, Autor, Regisseur und Komponist. 2016 wurde er für seine Verdienste um die musikalische Nachwuchsförderung in der Region mit dem Verdienstorden des Landes Brandenburg ausgezeichnet. Ebenfalls 2016 erhielt er den Sonderpreis für soziales Engagement bei der Wahl zum „Cottbuser des Jahres“.

Alexander Lipp studierte Lehramt für die Sekundarstufe II mit den Fächern Musik und Politische Bildung sowie Gesangspädagogik an der Universität Potsdam. Nach Abschluss seines Studiums unterrichtet er am Hannah-Arendt-Gymnasium in Potsdam. Als freiberuflicher Dozent arbeitet Alexander Lipp zudem unter anderem im Auftrag des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, des Bundesförderprogramms *Demokratisch Handeln* oder dem Schulnetzwerk *Blick über den Zaun*. Seine Expertise liegt in den Themenfeldern Demokratiepädagogik und Partizipation sowie Visualisierungstechniken und Stimmeinsatz in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen schulischen Kontexten. Er ist zudem Träger des Engagementpreises der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung 2018, die ihn für seine demokratiepädagogische Arbeit in Brandenburg auszeichnete.

Christin Tellisch ist Professorin für Schulpädagogik und allgemeine Didaktik an der Hochschule für angewandte Pädagogik in Berlin. Nach einem Studium des Lehramts für Gymnasium in den Fächern Deutsch, Musik und Latein an der Universität Potsdam sowie des internationalen Masterstudiengangs Childhood Studies and Children's Rights an der Freien Universität Berlin hat sie ihre Dissertation an der Universität Potsdam im Themenbereich der Menschenrechtsbildung mit dem Fokus auf den Musikunterricht absolviert. Durch mehr als 7 Jahre Tätigkeit als Schulleiterin eines Gymnasiums fokussiert sie neben den wissenschaftlichen Aspekten von Bildung und Pädagogik auch stark die praktische Arbeit. Forschungsgebiete sind die inklusive Früh-

Kindheits- und Schulpädagogik sowie die in diesem Kontext stehende Pädagog*innenprofessionalisierung, die transprofessionelle Zusammenarbeit, Lernen im Kontext der Digitalität, die demokratische sowie die kulturelle Bildung und die Kinder- und Menschenrechtsbildung.

Karin Wittram studierte Lehramt für die Fächer Musik und Deutsch in Osnabrück sowie Musikwissenschaft und Literaturwissenschaft in Göttingen und Berlin. Sie war viele Jahre als Lehrerin an verschiedenen Schulen in Berlin und Brandenburg tätig und arbeitet seit 2018 am Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) als Referentin für die Fächer Musik, Kunst und Sport im Bereich Grundschule/Sonderpädagogische Förderung.

Kaum einem anderen Unterrichtsfach ist das Fachübergreifende so immanent wie dem Fach Musik, das durch seine Themen- und Inhaltsfelder vielfältige Bezüge zu anderen Fächern und Wissenschaftsdisziplinen aufweist. Dennoch lässt sich bezüglich der Literatur- und Forschungslage konstatieren, dass zwar theoretische Ansätze und Modelle für einen fachübergreifenden Musikunterricht existieren, sich die musikpädagogische Forschung jedoch mit dem fachübergreifenden Musikunterricht und dessen Umsetzung durch die Musiklehrkräfte noch nicht befasst hat. Auch die Zahl der praxisbezogenen Publikationen für einen fachübergreifenden Musikunterricht ist überschaubar, ebenso das Fortbildungsangebot für Musiklehrende.

Aus diesem Grund widmet sich der vorliegende Band 9 der „Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik“ dem Thema „Fachübergreifender Musikunterricht“ aus verschiedenen Perspektiven. Zum einen bilden die derzeit aktuellen theoretischen Grundlagen eine wichtige Basis. Zum anderen fließen auch ausbildungsrelevante und methodische Aspekte zur Umsetzung eines fachübergreifenden Musikunterrichts in die Texte ein. In bewährter Tradition der Schriftenreihe werden dabei sowohl Beiträge von Lehrenden am Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik der Universität Potsdam als auch von Studierenden sowie von Kooperationspartnern des Lehrstuhls in der Musiklehrer*innenbildung berücksichtigt. Ziel ist es, auf der Basis verschiedener theoretischer Ansätze Umsetzungsmöglichkeiten eines fachübergreifenden Musikunterrichts als Beitrag zum Erreichen der im Teil B des Rahmenlehrplans für Berlin und Brandenburg aufgeführten fachübergreifenden Kompetenzziele aufzuzeigen.

ISSN 1861-8529
ISBN 978-3-86956-535-4



9 783869 565354

Online

