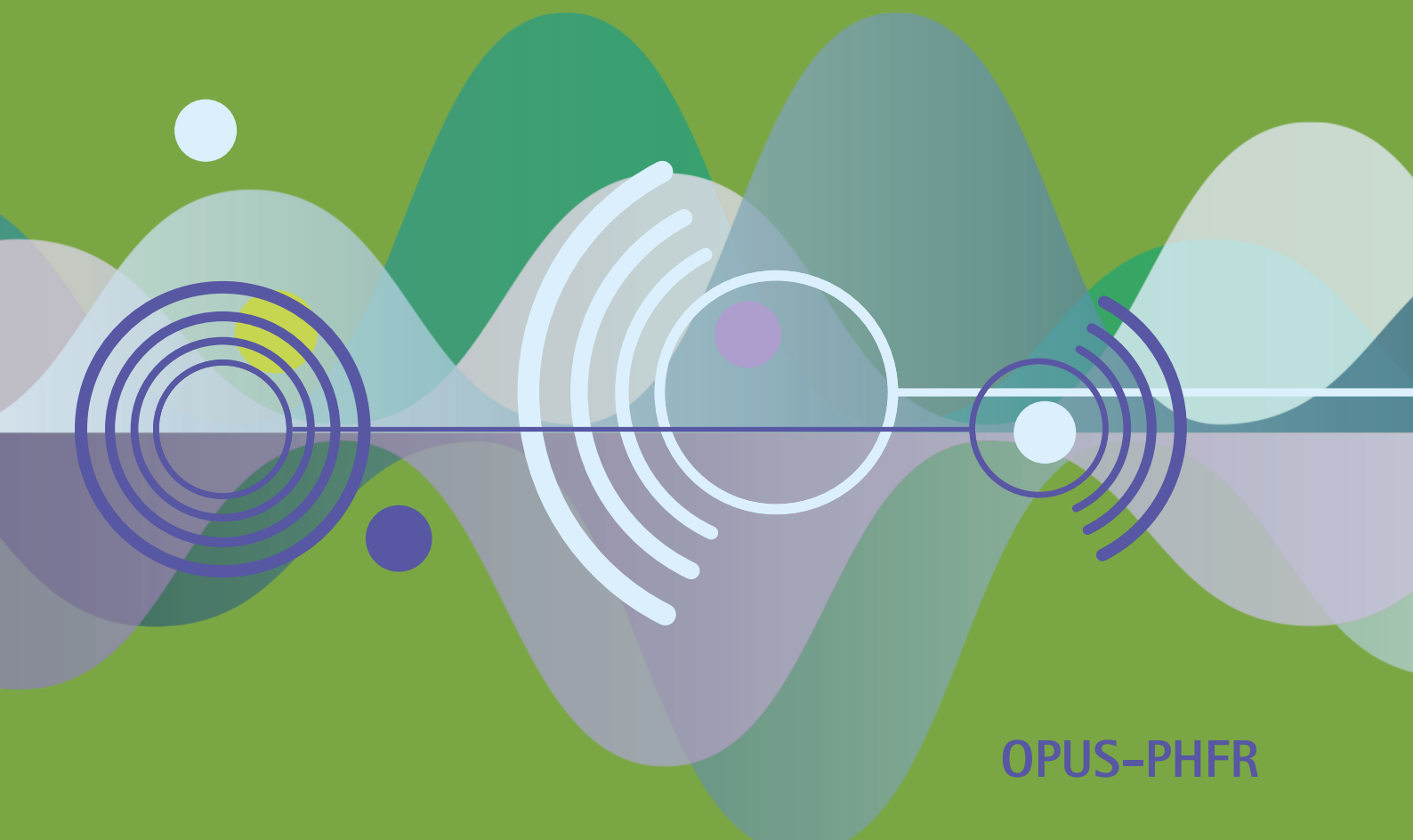


Georg Brunner | Daniel Fiedler | Silke Schmid [Hrsg.]

# WELCHEN MUSIKUNTERRICHT BRAUCHT DIE SEKUNDARSTUFE 1?

Konzeptionelle und  
unterrichtsspezifische Beiträge  
zu einem zukunftsfähigen  
Musikunterricht



OPUS-PHFR

# IMPRESSUM

## Zitationsvorschlag

Brunner, G., Fiedler, D. & Schmid, S. (Hrsg.) (2025). *Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1?. Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem zukunftsfähigen Musikunterricht*. OPUS-PHFR. <https://doi.org/10.60530/opus-3398>

## Herausgeber:innenteam

Georg Brunner, Pädagogische Hochschule Freiburg

Daniel Fiedler, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Silke Schmid, Pädagogische Hochschule Freiburg

## Layout

Grafische Gestaltung des Einbands: Ulrich Birtel, Pädagogische Hochschule Freiburg

Korrektur und Lektorat: Elena Friedrich, Pädagogische Hochschule Freiburg; Maike Garkisch, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; Lisa Weidemann, Pädagogische Hochschule Freiburg

Formatierung: Thomas Hermann, Pädagogische Hochschule Freiburg

## Veröffentlichung

OPUS-PHFR (<https://phfr.bsz-bw.de/home>) – Hochschulschriftenserver der Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Pädagogische Hochschule Freiburg

Kunzenweg 21

79117 Freiburg

[opus-phfr@ph-freiburg.de](mailto:opus-phfr@ph-freiburg.de)

## Lizenz

Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem zukunftsfähigen Musikunterricht © 2025 by Brunner, G., Fiedler, D., & Schmid, S. is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## DOI

<https://doi.org/10.60530/opus-3398>

Freiburg im Breisgau und München, 2025

---

## Inhaltsverzeichnis

*Georg Brunner, Daniel Fiedler & Silke Schmid*

Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1? Eine Bestandsaufnahme (Editorial)..... 1

### **Musikunterricht in der Sekundarstufe 1**

*Franziska Degé*

Musikalische Entwicklung und Musikunterricht in der Schule..... 24

*Georg Brunner & Daniel Fiedler*

Der Musikunterricht in der Sekundarstufe 1 in Baden-Württemberg. Eine explorative Studie zur Analyse von Unterschieden im Hinblick auf Aktivitätsformen, Bildungsplanorientierung und Motivation musikpädagogischen Handelns ..... 43

*Elisabeth Theisohn & Janine Dömeland*

„S is mir auch relativ boogy, ob da so viel mitbestimmt wird“ – Schüler:innen-Perspektiven auf Partizipation im Musikunterricht..... 65

*Jürgen Oberschmidt*

„Die Zeit ist kurz, die Kunst ist lang“ – Musikunterricht zwischen Anpassungsdruck und kreativer Selbstenfaltung ..... 79

*Daniel Mark Eberhard*

Classroom Management und Umgang mit Unterrichtsstörungen im Fach Musik ..... 93

### **Persönlichkeitsentwicklung und Musikunterricht**

*Steven Schiemann*

Chancen und Herausforderungen einer diversitätsorientierten Förderung von Schüler\*innen im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 durch Erhebungen von Lernvoraussetzungen ..... 109

*Miriam Eisinger, Mareike Weiser, Franziska Degé, Andreas Heye & Daniel Müllensiefen*

Übung macht den Meister: Growth Mindset für den Musikunterricht..... 128

*Sabine Schneider-Binkl*

Identitätsbildung im Musikunterricht: Perspektiven zur Unterrichtsgestaltung in der Sekundarstufe 1 ..... 142

---

## **Populäre und (post)digitale Musikpraxen**

*Jonas Schwald*

Auseinandersetzung mit problematisierter Musik im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 am Beispiel Gangsta-Rap ..... 154

*Marc Godau, Verena Weidner & Katharina Hermann*

(Post-)Digitale Songwritingpraktiken im Musikunterricht ..... 172

*Wolfgang Pfeiffer*

Popmusik anders unterrichten – neue Ansätze zur Didaktik populärer Musik.....  
..... 188

*Tobias Rotsch & Lisa Werner*

Künstliche Intelligenz im Musikunterricht. Musikbezogene Gestaltungsprozesse in Zukunftstechnologien ..... 197

*Simon Krickl & Silke Schmid*

Deeper Learning und Creative Literacy. Digital-gestützte Lehr-Lernumgebungen kreativitätsfördernd und nachhaltig gestalten ..... 212

*Johannes Treß*

Initiale Designprinzipien einer Maker Music Education am Beispiel eines Unterrichtsprojekts in der Sekundarstufe 1 ..... 228

## **Klassenmusizieren, Tanz und Szene**

*Ralph Gotzel, Christian Wacker & Georg Brunner*

Adaptive (reproduktive) Klassenmusizierkonzepte ..... 242

*Mathias Schillmöller & Stefan Zöllner-Dressler*

Gestalten von Atmosphären als Deeper Learning-Prozess: ein Musikunterricht zum Thema Das zerbrechliche Paradies ..... 266

*Sonja Baulecke*

Tanz im Musikunterricht – Welche Ziele verfolgen Musiklehrkräfte, wenn sie im Musikunterricht tanzen? ..... 280

## **Interdisziplinäre, interkulturelle Ansätze und Teilhabe**

*Felix Helpenstein*

Säkularität vs. Ungleichheit. Chancen und Grenzen der Berücksichtigung von Religion als Differenzlinie im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 ..... 292

*Wolfgang Pfeiffer*

klasse.im.puls – Musikklassen in Bayern..... 304

---

<i>Katharina Schilling-Sandvoß</i> „Bridges – Musik verbindet“. Interprofessionelle Kooperation im interkulturellen Musikunterricht.....	313
<i>Valerie Krupp</i> Teilhabe und Befähigung als Ziele musikalischer Bildungsangebote der Sekun- darstufe 1 .....	325
<i>Christine Löbbert &amp; Annette Ziegenmeyer</i> Inklusion und Musikunterricht in der Sekundarstufe 1: Eine Annäherung.....	338
Autor:innen.....	349

Franziska Degé

## Musikalische Entwicklung und Musikunterricht in der Schule

### Zusammenfassung

Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1? Eine spannende und wichtige Frage, die man aus verschiedenen Blickwinkeln heraus betrachten kann. Im vorliegenden Kapitel werden Informationen zur allgemeinen Entwicklung (Motorik, Wahrnehmung und Denken, soziale Entwicklung), der Entwicklung musikalischer Fähigkeiten und Erkenntnisse über die Struktur des Konzeptes Musikalität zusammengeführt, um Anregungen für die Gestaltung des Musikunterrichts zu finden. Die erarbeiteten praktischen Implikationen haben zum Ziel, Begeisterung für Musik zu schaffen, einer unüberlegten Selbsteinschätzung über die eigene Musikalität vorzubeugen und die musikalische Entwicklung zu fördern.

### Schlüsselwörter

Musikalische Entwicklung; Musikalität; Schüler:innen; Musikunterricht, Fach-Curriculum

## Musical Development and Music Lessons

### Abstract

What kind of music lessons or music curriculum is needed in early years of secondary school? This interesting and important question can be tackled from very different points of view. In the current chapter information regarding general development (motor skills, perception and thinking, social development) as well as musical development is presented and enriched with insights about the concept of musicality. The synthesis of these is used to infer practical implications for the music curriculum in early secondary school. All implications share the aims of promoting the pupils motivation and enthusiasm for music, prevent individual misconceptions about own musicality, and enable successful musical development.

### Keywords

Musical development; musicality; pupils; music lessons; music curriculum

## 1 Einleitung

Musizieren ist ein multimodales Phänomen: Hören, Sensumotorik, Kognition, emotionales Erleben - alles ist involviert in Musizieren und Musikunterricht (Jäncke, 2009). Zum einen ist durch diese Multimodalität das Musizieren und damit einhergehend der schulische Musikunterricht im Hinblick auf mögliche Transfereffekte so attraktiv. Zum anderen sollte man genau deswegen nicht nur die musikalische Entwicklung betrachten, wenn es um den passenden Musikunterricht geht. Daher gliedert sich dieses Kapitel in eine Darstellung der allgemeinen Entwicklung, bevor die musikalische Entwicklung genauer beleuchtet und das Verständnis von Musikalität betrachtet wird. Aus der Synthese dieser Bereiche werden dann Ideen für die Gestaltung des Musikunterrichts entwickelt. Aber warum ist es so interessant und wichtig, sich mit der Frage, *Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1?* zu beschäftigen? Wenn wir mit Kita-, Kindergarten-, oder Grundschulkindern arbeiten, dann stellt sich meist die Frage *Bin ich musikalisch oder unmusikalisch?* gar nicht. Musik und Musizieren begeistert jüngere Kinder einfach. Dann, gegen Ende der Grundschulzeit, kommt irgendwann ein Wendepunkt und die Menschheit teilt sich in musikalische und unmusikalische Menschen auf. Kinder und Jugendliche behaupten dann einfach von sich, sie seien entweder musikalisch oder unmusikalisch. Und diese Aufteilung fällt nicht gerade günstig für den Anteil der musikalischen Menschen aus. Sehr viel mehr Menschen ordnen sich dem Etikett *unmusikalisch* zu. Diese Dichotomisierung ist selbstgemacht. Die empirische Wirklichkeit zeigt eine Normalverteilung der Musikalität in der Bevölkerung (Gembris, 2018b). Die beschriebene dichotome Betrachtung ist aus verschiedenen Gründen sehr bedauerlich: Musizieren kann beispielsweise bei der kognitiven Entwicklung (z. B. für die schriftsprachliche Entwicklung oder die exekutiven Funktionen) förderlich sein (Bugos & DeMarie, 2017; Degé & Schwarzer, 2011). Darüber hinaus kann Musizieren im Alter für mehr Lebensqualität sorgen (Gembris, 2018a). Daher sollte es das Ziel von Pädagogen bei Kindern und Jugendlichen aller Altersgruppen sein, diese für Musik zu begeistern und der künstlichen Dichotomisierung entgegenzuwirken. Darüber hinaus zeigen neuere Studien, dass es auch im Altersbereich der Sekundarstufe 1 Entwicklung in den musikalischen Fähigkeiten gibt (Müllensiefen et al., 2022). Daher ist es neben dem Schaffen der Begeisterung für Musik, auch wichtig einen Unterricht anzubieten, in dem die stattfindende musikalische Entwicklung begünstigt wird.

## 2 Allgemeine Entwicklung

Die musikalische Entwicklung ist eingebettet in die allgemeine Entwicklung eines Kindes oder Jugendlichen. Die sich entwickelnden allgemeinen Fähigkeiten eines Kindes bilden den Rahmen für die musikalischen Angebote, die wahrgenommen werden können. Ebenso bieten die vorherrschenden Themen in einem Entwicklungsalter (z. B. psychosoziale Krisen nach (Erikson, 1950) Anknüpfungspunkte für musikalische Inhalte und Entwicklungen. In Anlehnung an

Schneider und Lindenberger (2012) betrachten wir die Entwicklung in den Altersbereichen vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit (0 bis 2 Jahre), frühe Kindheit (3 bis 6 Jahre), mittlere und späte Kindheit (6 bis 11 Jahre) und Jugend (12 bis 19 Jahre).

## 2.1 Pränatalzeit und früheste Kindheit

Schon in der Zeit vor der Geburt, der Pränatalzeit, entstehen wichtige Grundlagen für das Verhalten und Erleben. Beispielsweise nehmen das Nervensystem und die Wahrnehmung ihre Funktion auf. Bereits die pränatale Entwicklung wird von Anlage und Umwelt beeinflusst. Die Umwelt kann zum Beispiel die Schreimelodie durch die im Bauch gehörte Sprache formen (Mampe et al., 2009). Sie kann aber auch, wie beim Rauchen, schädigende Wirkungen hervorrufen.

Nach der Geburt ist die *Motorik* zu Beginn noch eingeschränkt und es treten die typischen Neugeborenenreflexe auf, wie das reflexhafte Suchen mit Hilfe einer Kopfdrehung zur berührten Seite nach einer Wangenberührung. Diese Reflexe bilden die Grundlage für das folgende willentliche Verhalten. In der Motorik finden im ersten Lebensjahr bedeutende Fortschritte statt, wie die Entwicklung des zielgerichteten Greifens oder der Beginn der Fortbewegung. Die Fortbewegung entwickelt sich im zweiten Lebensjahr rasant weiter und bietet dann die Möglichkeit gezielt interessante Menschen, Plätze oder Spielzeuge aufzusuchen.

Die *Wahrnehmung* ist ab der Geburt funktionsfähig und bereits Neugeborene präferieren bestimmte Reize (z. B. Muttersprache vs. Andere Sprache). Schon bei Neugeborenen sind Lernen und Gedächtnis bereits funktionsfähig und ermöglichen unter anderem den im ersten Lebensjahr (erste Worte) und zweiten Lebensjahr (Wortschatzexplosion) rasant fortschreitenden Spracherwerb. Außerdem konnte gezeigt werden, dass Denkprozesse schon sehr komplex sein können (Schneider & Lindenberger, 2012).

Im Bereich der *sozialen Entwicklung* ist sicherlich eine der bedeutendsten Errungenschaften in diesem Lebensalter die Bindung an Bezugspersonen. Spätestens am Ende des ersten Lebensjahres haben Kinder eine enge Gefühlsbindung an ihre Hauptbezugsperson entwickelt (Bowlby, 1969). Außerdem verändert sich die soziale Erfahrung auch durch die Möglichkeit zur Ich-Andere-Trennung, die auf der objektiven Selbsterkenntnis im Spiegel mit ca. 18 Monaten basiert (Bischof, 1994). Sie ermöglicht ein Verständnis das man selbst getrennt von anderen existiert.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass schon in der Pränatalzeit der Fötus so weit entwickelt ist, dass er viele Umwelteinflüsse verarbeiten kann und diese so auch Einfluss auf seine weitere Entwicklung haben. Neugeborene kommen mit erstaunlichen Fähigkeiten ausgerüstet auf die Welt (z. B. im Bereich der Wahrnehmung). In den ersten beiden Lebensjahren findet eine rasante Entwicklung in Motorik, Denken, Sprache und Sozialverhalten statt. Diese raschen Entwicklungen sollten von einem anregenden Umfeld begleitet werden und dazu sollte sicherlich auch die Musik gehören.



## 2.2 Frühe Kindheit

In der frühen Kindheit verlangsamt sich die körperliche Entwicklung etwas im Vergleich zur frühesten Kindheit. Es ist allerdings eine deutliche Zunahme an Körpergröße und Muskelkraft zu verzeichnen. Im Hinblick auf die *Motorik* stellt man Verbesserungen in der Grob- und Feinmotorik fest, sowie eine insgesamt deutlich verbesserte motorische Kontrolle (Schneider & Lindenberger, 2012). Feinmotorische Fähigkeiten wie Malen und Basteln verbessern sich deutlich sichtbar: Während bei Dreijährigen die Malbewegung noch aus dem ganzen Arm erfolgt, entwickelt sich diese in den folgenden Jahren zu einer Malbewegung aus dem Unterarm. In *Wahrnehmung und Denken* gibt es noch einige Einschränkungen (z. B. Schwierigkeiten viele Merkmale gleichzeitig zu betrachten oder Perspektiven zu übernehmen), allerdings findet in diesem Alter eine kontinuierliche Verbesserung statt. Solche kontinuierlichen Verbesserungen findet man beispielsweise in der Intelligenzentwicklung und auch in der deutlichen Verbesserung der Gedächtnisleistung: Das Wiedererkennen (z. B. von Gesichtern oder Gegenständen) gelingt bereits erstaunlich gut (Knopf et al., 2008). Kognitive Kontrollfunktionen wie die kognitive Flexibilität und die Planungsfähigkeiten verbessern sich ebenfalls. Schwierigkeiten gibt es allerdings noch in der kognitiven Selbstregulation (z. B. Fortschritte zu überwachen und Lösungsstrategien anzupassen). Hierbei können Eltern eine wichtige, helfende Rolle einnehmen und beim Monitoring der Fortschritte unterstützen.

Im Bereich der *sozialen und affektiven Entwicklung* zeigt sich in der frühen Kindheit ein überwiegend positives und unrealistisches Selbstbild (Schneider & Lindenberger, 2012). Ihr Selbstkonzept besteht überwiegend aus äußerlichen Merkmalen wie Haarfarbe und Augenfarbe. Kinder dieses Alters haben eine Tendenz zu leistungsmotiviertem Verhalten und legen ein großes Wirksamkeitsstreben an den Tag. Das äußert sich beispielsweise durch vermehrtes Explorationsverhalten. Dieses ist wichtig für das Herausbilden von Interessen. In Eriksons (1950) Theorie der psychosozialen Entwicklung sind Kinder in diesem Alter mit der zu bewältigenden Krise *Fleiß vs. Minderwertigkeit* beschäftigt. Kinder erleben das Gefühl der Kompetenz, wenn sie etwas Echtes und Nützliches aus der Erwachsenenwelt ausführen oder lernen. Dadurch können sie die anstehende psychosoziale Krise erfolgreich bewältigen. Die soziale Entwicklung der Kinder vollzieht sich überwiegend in der Familie. Jedoch wird in diesem Lebensalter die Beziehung zu Gleichaltrigen immer wichtiger.

Insgesamt zeigt sich, dass in diesem Lebensalter die Motorik, besonders die Feinmotorik, deutlich besser wird. Intelligenz, Gedächtnis und kognitive Kontrollfunktionen zeigen deutliche Zuwächse. Das bildet eine gute Grundlage für darauf aufbauende systematischere Lernprozesse. Allerdings kann die elterliche Hilfe im Bereich der Selbstregulation noch sehr nützlich sein. Die soziale Entwicklung findet hauptsächlich im familiären Kontext statt, jedoch gewinnen Gleichaltrige an Bedeutung. Kinder sind in diesem Lebensabschnitt bestrebt, *wichtige Aufgaben* zu erfüllen und suchen nach Wirksamkeits- und Kompetenzerleben. Betrachtet man die allgemeine Entwicklung in der frühen Kindheit, dann ist das ein günstiges

Alter, um einen strukturierteren Zugang zu musikalischem Lernen zu beginnen, beispielsweise durch die Teilnahme am Instrumentenkarussell oder dem Beginn des Instrumentalunterrichts. Der Musikunterricht könnte ein Umfeld schaffen, in dem die ersten positiven Erfahrungen mit dem Lernen gemacht werden.

### 2.3 Mittlere und späte Kindheit

In der mittleren und späten Kindheit verbessert sich sowohl die Grob- als auch die Feinmotorik weiter. Allerdings sind es nun nicht mehr die qualitativen Veränderungen, die im Vordergrund stehen. Die Fähigkeiten sind bereits erworben. Es geht nun um die quantitative Verbesserung in den bestehenden Fähigkeiten. In diesem Lebensalter wird das *Denken* zunehmend flexibler und organisierter. Dadurch wird es Kindern leichter möglich mehrere Aspekte einer Situation zu berücksichtigen. Die verschiedenen Aspekte können nun intern repräsentiert und im Geiste manipuliert werden. Außerdem nimmt die Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung zu. Es zeigen sich deutliche Verbesserungen in Kurzzeit- und Arbeitsgedächtnisprozessen sowie in kognitiven Kontrollprozessen. Nicht nur diese quantitative Zunahme der Verarbeitungsprozesse trägt insgesamt zu deren Verbesserung bei, sondern auch die erfolgreiche Nutzung und Anwendung von Strategien zur Verbesserung von Gedächtnis und Kontrollprozessen. In der *sozialen Entwicklung* gibt es besonders im Selbstkonzept Veränderungen zu verzeichnen. Das Selbstkonzept (die Vorstellungen, Einschätzungen und Bewertungen in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten und die eigene Person) wird deutlich differenzierter. Es enthält nun nicht nur die körperliche Erscheinung, sondern auch die schulischen Fähigkeiten und die sozialen Beziehungen. Das Selbstwertgefühl (globale Bewertung, ob man sich selbst mag) wird besonders vom Erziehungsstil der Eltern geprägt und der Qualität der Beziehung zu Gleichaltrigen. In der motivationalen Entwicklung spielen in diesem Alter die Unterschiede in der Attribution von Erfolg und Misserfolg eine große Rolle und bestimmen das Verhalten der Kinder in Leistungssituationen. Kinder, die Erfolg auf ihre guten Fähigkeiten und Misserfolg auf mangelnde Anstrengung zurückführen, gehen deutlich optimistischer in Leistungssituationen. Kinder, die Erfolg dem Zufall zuschreiben und Misserfolg auf mangelnde Fähigkeiten attribuieren, werden Leistungssituationen eher vermeiden. Förderlich kann sich hier unter anderem bei der Leistungsrückmeldung die Nutzung einer individuellen Bezugsnorm auswirken. Das heißt eine Rückmeldung über die Leistung, die an dem Vergleich mit den eigenen Leistungen zu einem früheren Zeitpunkt orientiert ist.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass das Denken flexibler und organisierter und die Informationsverarbeitung schneller wird. Der erfolgreiche Einsatz von Strategien entwickelt sich und verbessert ebenso wie die schnellere Informationsverarbeitung die Gedächtnis- und Kontrollprozesse. Das Selbstkonzept differenziert sich aus. Die Beziehung zu Gleichaltrigen und der elterliche Erziehungsstil beeinflussen das Selbstwertgefühl. Die Erfolgs- und Misserfolgsattributionen bestimmen den Umgang mit Leistungssituationen. Die Art der Leistungs-

rückmeldung spielt dabei eine wichtige Rolle. Eine Rückmeldung, die an individueller Verbesserung orientiert ist, zeigt die günstigsten Auswirkungen. Erfahrungen, die im Musikunterricht gemacht werden, können ebenso wie Erfahrungen mit Gleichaltrigen und Eltern das Selbstkonzept, das Selbstwertgefühl und den Umgang mit Leistungssituationen formen. Darin liegt sicherlich eine große Chance, denn der Musikunterricht kann deutlich aufzeigen, dass unsere Fähigkeiten wachsen können (siehe den Beitrag von Miriam Eisinger und Kollegen im vorliegenden Tagungsband). Allerdings können Rückmeldungen zu Leistungen im Musikunterricht, wenn sie eine unveränderbare Unfähigkeit nahelegen, hier auch bleibenden Eindruck oder Schaden hinterlassen. Ein Kind, das durch den Musikunterricht die Rückmeldung erfährt, es könne zum Beispiel nicht singen und zusätzlich dazu annimmt, dass musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht durch üben zu verändern sind, wird vermutlich von sich sagen, dass es nicht singen kann und auch nicht versuchen die eigene Singfähigkeit durch Übung zu verbessern.

## 2.4 Jugendalter

Jugend ist die Zeit zwischen Pubertät und dem Ende des zweiten Lebensjahrzehnts. In der Pubertät laufen einige physische und psychische Veränderungen ab. Diese werden durch hormonelle und zentralnervöse Prozesse angestoßen und verändert (Weichold & Silbereisen, 2007). Durch diese Prozesse verändert sich auch das Gehirn in seiner Struktur und Funktionsweise. Nach einer langen Phase, in der eine enorm gestiegene Emotionalität einer sehr geringen kognitiven Kontrolle gegenübersteht, entwickelt sich in der Pubertät nun eine wachsende Selbstregulation, die diese Kluft überwindet. Das *Denken und Handeln* werden planvoller. Diese Entwicklung ist stark an die Gehirnreifung, besonders des Frontalhirns, gekoppelt. Die kognitive Entwicklung in der Jugend ist gekennzeichnet durch eine Verbesserung der Aufmerksamkeit sowie eine Verbesserung des Arbeitsgedächtnisses. Metakognitives und abstraktes Denken entwickeln sich (Schneider & Lindenberger, 2012).

In der *sozialen Entwicklung* der Jugend steht die Identitätsentwicklung stark im Vordergrund. Sie ist die psychosoziale Krise die es laut Erikson (1950) zu bewältigen gilt. Es muss geklärt werden, wer man sein möchte und welche Ziele man für sein Leben hat. Es ist eine Phase des Auseinandersetzens und Ausprobierens. Diese Phase ist erfolgreich abgeschlossen, wenn es eine persönliche und selbstgeschaffenen Identität gibt.

In dieser Lebensphase sollten im Musikunterricht möglicherweise nicht nur musiktheoretische Inhalte im Vordergrund stehen, sondern auch im Besonderen musikalische Biografien und der Mehrwert der Musik für die Schülerinnen und Schüler. Die Identitätsentwicklung, die die Jugendlichen gerade so stark beschäftigt, könnte sich durch eine solche Akzentsetzung auch im Musikunterricht widerspiegeln.

### 3 Musikalische Entwicklung

Musikalische Entwicklung geschieht über die gesamte Lebensspanne (Gembiris, 2009). Bereits vor der Geburt beginnt die musikalische Entwicklung und endet erst mit dem Tod. Die musikalische Entwicklung lässt sich einteilen in musikalische Enkulturation und musikalisches Training (Sloboda, 1985). Dabei geschieht die Enkulturation unmerklich, indem man Wissen über die Prinzipien und die Regeln der eigenen Musikkultur erwirbt. Das musikalische Training hingegen, ist der absichtsvolle Erwerb bestimmter musikalischer Fähigkeiten. Über die Lebensspanne hinweg sind die beiden Prozesse unterschiedlich zentral für die musikalische Entwicklung. Im Säuglingsalter und frühesten Kindheit findet vermehrt Enkulturation statt. In früher bis später Kindheit und Jugend gewinnt das musikalische Training an Bedeutung.

#### 3.1 Musikalische Entwicklung in der Pränatalzeit und der frühesten Kindheit

Bereits im Mutterleib beginnt die musikalische Entwicklung. Ab dem dritten Trimester kann der Fötus hören und reagiert auf Geräusche von außen. Gesang, Sprache und Geräusch können dabei zum einen von außen durch die Bauchdecke in die flüssigkeitsgefüllten Ohren des Säuglings gelangen, zum anderen erreicht die Stimme der Mutter über die Knochenleitung den Fötus. Das Hörerlebnis ist vergleichbar mit dem Höreindruck, den wir haben, wenn wir in der Badewanne untertauchen. Jeglicher auditive Input ist gedämpft und obertonarm. Die Semantik geht verloren. Es ist also schwer Worte zu erkennen, die Intonation und der Melodieverlauf sind aber gut wahrnehmbar. Im Bauch der Mutter sind zusätzlich einige Hintergrundgeräusche wie Verdauung und Blutfluss der Mutter, die den Höreindruck mitbestimmen. Sehr klar dringt durch die Knochenleitung, über die Wirbelsäule und das Becken die Stimme der Mutter zum Fötus. Im Bauch spielt unter anderem deshalb die mütterliche Stimme eine besondere Rolle. Schon diese Hörerlebnisse im Bauch beeinflussen die musikalische Entwicklung des Fötus. Das sieht man zum Beispiel daran, dass Babys nach der Geburt mit der entsprechenden Prosodie ihrer Muttersprache schreien oder das von der Mutter vorgesungen Lieder kurz nach der Geburt wiedererkannt werden (Mampe et al., 2009).

Säuglinge sind schon nach der Geburt sehr gute Musikhörende (Trehub & Degé, 2016). Sie können Musik ähnlich wie Erwachsene relational verarbeiten. Sie erkennen dadurch zum Beispiel auch transponierte Melodien wieder (Trehub & Degé, 2016). Das ist eine erstaunliche Wahrnehmungsleistung. Ihre musikalischen Produktionen entwickeln sich mit einer gewissen Verzögerung zur Wahrnehmung. Am Ende des ersten Lebensjahres sind erste gesangliche Äußerungen zu erkennen (Stadler-Elmer, 2002). Allerdings dauert es bis zum Ende des zweiten Lebensjahres, bis man als Zuhörer:in zwischen Gesang und Sprache unterscheiden kann. Rhythmische Produktionen, wie das Bewegen zur Musik, zeigen Säuglinge und Kleinkinder bereits mit 5 bis 24 Monaten (Zentner & Eerola,

2010). Allerdings sind diese Bewegungen noch nicht synchron zur Musik. Säuglinge stehen noch am Beginn ihrer Enkulturation. Sie wachsen langsam in die sie umgebende Musikkultur hinein. Daher haben sie noch kulturuniverselle Ohren: Das bedeutet, sie erkennen zum Beispiel Veränderungen in Musikstücken fremder Kulturen genauso gut, wie in Musikstücken ihrer eigenen Kultur. Erwachsene und ältere Kinder hingegen sind spezialisiert auf ihre eigene Kultur und schneiden in solchen Vergleichen schlechter ab als Säuglinge (Hannon & Trehub, 2005).

### **3.2 Musikalische Entwicklung in früher, mittlerer und später Kindheit**

In der Kindheit entwickelt sich die musikalische Wahrnehmung und Produktion weiter. In der Wahrnehmung entwickeln sich, nach Fortschritten in grundlegenden musikalischen Fähigkeiten (z.B. relationalen Verarbeitung von Melodien, siehe oben) in frühester Kindheit, die komplexeren musikalischen Fähigkeiten. Beispielsweise gelingen immer feinere Unterscheidungen zwischen Tonhöhen und die Entwicklung der Tonalität beginnt (Hannon & Trainor, 2007). Viel mehr im Vordergrund als die Wahrnehmung stehen nun die musikalischen Produktionen. Diese sind nun auch viel deutlich wahrnehmbarer als zuvor. Die Fähigkeit zur Synchronisation verbessert sich im Laufe der Kindheit deutlich: Mit drei bis vier Jahren wird das Trommeln von Kindern synchroner. In einem sozialen Setting, also gemeinsam mit einer Versuchsleitung, trommeln sogar 2,5 jährige Kinder relativ synchron (Kirschner & Tomasello, 2009). Die gesanglichen Produktionen entwickeln sich vom Gleiten auf Tonhöhen mit zwei Jahren, hin zum Singen kurzen Phrasen mit drei Jahren und zum Aneinanderreihen von verschiedenen kurzen Phrasen mit drei bis vier Jahren. Mit sechs bis sieben Jahren meistern Kinder sängerisch den Umfang einer Oktave und mit acht Jahren soll die Entwicklung der Singfähigkeit abgeschlossen sein (Davidson, 1994). Lange Zeit ist man davon ausgegangen, dass die Entwicklung der musikalischen Fähigkeiten insgesamt mit acht bis zehn Jahren abgeschlossen ist. Das bedeutet die musikalische Entwicklung die vornehmlich durch die Enkulturation geschieht soll beendet sein. Weitere Entwicklung findet nun eher als Spezialisierung aufgrund von Training statt. Neuere Studien legen allerdings nahe, dass dem nicht ganz so ist. Zum einen scheint es durch fehlende Lerngelegenheiten zum Beispiel weniger Singen im Elternhaus und der Kita zur Verlangsamungen der Singentwicklung zu kommen und zum anderen gibt es im Rahmen des LongGold Projektes Belege für weitere Entwicklungen (Müllensiefen et al., 2022).

### **3.3 Musikalische Entwicklung in der Jugend**

Im Jugendalter steht die Entwicklung grundlegender musikalischer Fähigkeiten nicht mehr im Vordergrund. Aber trotzdem entwickeln sich die musikalischen Fähigkeiten noch weiter, wie neuere Erkenntnisse zeigen (Müllensiefen et al., 2022). Im LongGold Projekt konnte unter anderem gezeigt werden, dass sich auch im Jugendalter musikalische Wahrnehmungsfähigkeiten wie die Fähigkeit

Melodien zu diskriminieren noch verbessert. Ebenso zeigen die Fähigkeiten der rhythmischen Wahrnehmung und der Intonationswahrnehmung einen stetigen Anstieg (Müllensiefen et al., 2022). Insgesamt steht in dieser Altersgruppe die Identitätsentwicklung im Vordergrund. Diese Entwicklungsaufgabe ist in der Jugend sowohl für die Identität insgesamt als auch für die musikalische Identität zu meistern. Jugendliche können in dieser anstrengenden Phase der Identitätsfindung sich selbst durch Musik ausdrücken oder auch durch gemeinsame musikalische Vorlieben Zugehörigkeit erleben. In dieser Phase entscheiden Jugendliche sich, ob sie aktives Musizieren als Teil ihres Lebens beibehalten wollen oder nicht. Sie entscheiden, ob Musikmachen ein Teil ihrer Identität sein soll. In diesem Alter gibt es viele Abbrecher:innen im außerschulischen Musikunterricht (Gembris, 2009). Egal, wie sich die Jugendlichen im Rahmen ihrer Identitätsentwicklung entscheiden, das Musik hören spielt für alle in diesem Alter eine große Rolle. Dazu passend bilden sich die musikalischen Präferenzen von Jugendlichen aus.

### **3.4 Musikalische Entwicklung im Erwachsenenalter**

Im Erwachsenenalter ist es kaum noch möglich allgemeine Aussagen über die musikalische Entwicklung zu machen. Es verläuft alles sehr heterogen (Gembris, 2018a). Wenn man es systematisieren möchte, dann könnte man drei Kategorien annehmen. Es gibt Erwachsene, die Musiker:innen geworden sind. Bei ihnen ist Musik ein wesentlicher Bestandteil ihres Lebens und sie bestreiten auch ihren Lebensunterhalt mit dem professionellen Musizieren. Daneben gibt es die Gruppe der Amateurmusiker:innen. Diese Erwachsenen haben Musik als wichtigen Teil ihres Lebens etabliert und sind in Bands, Orchestern oder Chören aktiv. Die dritte Gruppe könnte man als Nichtmusiker:innen bezeichnen. Was vielleicht nicht gänzlich passt. Diese Erwachsene musizieren nicht aktiv. Allerdings ist das Musikhören im Regelfall Teil ihres Lebens. Wie Rentfrow und Gosling (2003) zeigen, hören wir Menschen sehr viel Musik und das für einen großen Teil des Tages.

Im späteren Erwachsenenalter oder hohen Alter passieren viele Veränderungen und diese spielen auch für die musikalische Entwicklung eine wesentliche Rolle (Gembris, 2018a). Das Gedächtnis, die Sensomotorik und auch die Haptik verschlechtern sich. Dafür ist das Wissen über Musik, welches über die Lebensspanne gesammelt wurde, sehr groß. Musik hören spielt auch hier noch eine große Rolle und kann sogar eine der wenigen erhaltenen Zugänge zur Welt bleiben (z.B. bei Demenzpatienten). Im Alter wird aber ebenso noch aktiv musiziert: Zum einen gibt es mehr ältere Menschen, die wieder im Chor singen. Meistens haben sie in ihrem früheren Leben schon einmal einen Chor besucht und finden den Weg zurück. Eine schöne Entwicklung, da gemeinsames Chorsingen mit Lebenszufriedenheit und mehr sozialer Eingebundenheit einhergehen können (Gembris, 2018a). Zum anderen verzeichnen Musikschulen auch einen Anstieg von Schüler:innen im höheren Alter. Es gibt mehr ältere Schüler:innen, die sich

noch daran versuchen, ein Instrument zu erlernen und sich so einen lang gehegten Wunsch erfüllen. Allerdings ist dieser Anteil der Schüler:innen immer noch der geringste Anteil an den Schülern in den Musikschulen insgesamt. Trotzdem ist es eine schöne Entwicklung, dass Musizieren auch im Alter noch als lebensbegleitende Ressource genutzt wird.

## 4 Musikalität

Ebenso wie die Betrachtung der musikalischen Entwicklung, kann das Wissen um die Definition der Musikalität wichtige Hinweise zur Gestaltung des Musikunterrichts in der Sekundarstufe 1 beitragen. Die Komplexität und Genauigkeit der Definition von Musikalität macht für die Unterrichtenden mögliche Anknüpfungspunkte sichtbar. Man wird sicherlich nur für solche musikalischen Fähigkeiten Unterrichtseinheiten planen, die auch bewusst und empirisch belegt zur Musikalität gezählt werden. Deshalb beleuchtet dieser Abschnitt die Definitionen der Musikalität. Definitionen musikalischer Fähigkeiten bzw. der Musikalität unterscheiden sich deutlich voneinander: Während Révész (1946) musikalische Fähigkeiten als die Fähigkeit beschreibt, Musik ästhetisch zu genießen, betonen Seashore (1919) und Wing (1981) weniger die ästhetische Komponente, sondern benennen einzelne Fähigkeiten, welche die musikalischen Fähigkeiten beschreiben bzw. bilden. Seashore (1919) versteht darunter ein Set an geringfügig miteinander assoziierten Fähigkeiten und Wing (1981) nimmt einen musikalischen Generalfaktor an. Diese Definitionen basieren ganz subjektiv auf den Überzeugungen der jeweiligen Autoren. Das verdeutlicht schon, dass Musikalität ein schwer zu objektivierender Begriff ist. Dies liegt vermutlich unter anderem daran, dass Musikalität ein sozial und kulturell konstruierter Begriff ist. Das bedeutet er kann sich über die Zeit verändern und in Kulturen unterscheiden. Daher ist es für ein umfassendes Verständnis von Musikalität notwendig, existierende Konzepte der Musikalität zu erforschen. Buren, Müllensiefen, Roeske und Degé (Buren et al., 2021a, 2021b) haben in zwei Online-Studien die Konzepte von Musikalität unter Eltern, Erziehern und Musikpädagog:innen erfasst. In beiden Studien haben die Teilnehmenden Aussagen über musikalische Eigenschaften und Verhaltensweisen danach bewertet, inwiefern sie diese bei einem hypothetischen musikalischen Kind erwarten würden. Der einzige Unterschied zwischen den Studien war das Alter des hypothetischen Kindes, das der Bewertung der musikalischen Verhaltensweisen zugrunde lag. In Studie 1 (Buren et al., 2021b) sollten die Befragten sich ein Kind im Alter von 0 bis 3 Jahren vorstellen und in Studie 2 (Buren et al., 2021a) sollten sie sich ein Kind im Alter von drei bis sechs Jahren vorstellen. Die Teilnehmenden gaben an, wie sehr sie den verschiedenen Aussagen zustimmen. Aussagen wie: "Ein musikalisches Kind kann sich gut Melodien merken" oder "ein musikalisches Kind hat eine große Begeisterung für Musik", wurden auf einer 5-stufigen Skala bewertet. Diese reichte von "selten/nie" bis "immer". Mittels Hauptkomponentenanalyse wurden die Faktoren, die das Konzept von Musikalität konstruieren, bestimmt. In beiden Studien wurden vier

Faktoren gefunden. Drei der Faktoren stimmten in den Altersgruppen überein, während der vierte Faktor leicht unterschiedlich war.

In Studie 1 zum Musikalitätskonzept über Kinder im Alter von 0 bis 3 Jahren wurden die Faktoren: Musikalische Fähigkeiten, Enthusiasmus/Motivation, musikalische Kommunikation und adaptive Ausdrucksfähigkeit gefunden. Die Struktur basierend auf vier Faktoren verdeutlicht bereits den Facettenreichtum der Musikalität. Der Faktor musikalische Fähigkeiten beinhaltet musikalische Wahrnehmungs- und Produktionsfähigkeiten so wie man sie in etablierten Testverfahren zu musikalischen Fähigkeiten findet. Der Faktor Enthusiasmus und Motivation wurde als der wichtigste Faktor identifiziert und beschreibt die kindliche Begeisterung dafür, sich mit Musik zu beschäftigen. Der Faktor musikalische Kommunikation beinhaltet die Fähigkeit, sich musikalische auszudrücken (Improvisation, Komposition) und auf musikalische Äußerungen zu reagieren; ebenso wie Emotionen in Musik zu erkennen und über Musik zu kommunizieren. Der Faktor adaptive Ausdrucksfähigkeit, der spezifisch für diese Altersgruppe ist, beschreibt die Fähigkeit Musik wahrzunehmen und adäquat darauf zu reagieren. Er drückt die körperliche Verarbeitung, z.B. über Bewegung, einer intuitiven Analyse von Musik aus.

In Studie 2 konnten ebenfalls die Faktoren musikalische Fähigkeiten, Enthusiasmus/Motivation und musikalische Kommunikation extrahiert werden. Allerdings war der vierte Faktor analytisches Verständnis eine etwas weiterentwickelte Form des Faktors adaptive Ausdrucksfähigkeit. Dem Faktor analytisches Verständnis liegt ebenso eine Analyse von Musik zu Grunde wie dem Faktor adaptive Ausdrucksfähigkeit. Allerdings unterscheiden sich die Verarbeitungsmodi und die sichtbaren Reaktionen. Bei den jüngeren Kindern findet die Analyse eher implizit und körperbasiert statt. Sie verändern zum Beispiel ihren Tanzstil, angepasst an musikalische Veränderungen. Der Grad an kognitiver Bewusstheit ist weniger stark als bei älteren Kindern. Diese können ihre Analyse explizit beschreiben und darüber berichten und diskutieren. Also eine deutlich kognitivere Analyse, die klare, sprachliche Kategorisierungen beinhaltet. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Faktoren der beiden Studien sind für sich genommen sehr interessant, doch für die Planung des Musikunterrichts ist die Komplexität viel aufschlussreicher. Sie führt ganz deutlich vor Augen, dass Musikunterricht die Möglichkeit hat, an allen vier Facetten (musikalische Fähigkeiten, Enthusiasmus/Motivation, musikalische Kommunikation, analytisches Verständnis bzw. adaptive Ausdrucksfähigkeit) anzuknüpfen und dort jeweils Bildungsprozesse anzustoßen und Begeisterung zu erzeugen. Sicherlich sind die hier berichteten Altersgruppen jünger als die Zielaltersgruppe in der Sekundarstufe 1. Allerdings liegt die Vermutung nahe, dass sich ein Musikalitätskonzept, welches über einen Zeitraum von sechs Jahren empirisch nachweisbar ist, auch weiterhin in ähnlicher Form Gültigkeit besitzt. Darüber hinaus belegen Studien zu Musikalität im Erwachsenenalter ebenfalls vielfältige Facetten der Musikalität, welche die im Kindesalter gefundenen Faktoren beinhalten (Hallam & Prince, 2003). Auch das stützt die Annahme, dass sich das Musikalitätskonzept nicht grundlegend ändert.



## 5 Implikationen für die Gestaltung des Musikunterrichts

Bevor begünstigende Faktoren und Implikationen gesammelt und diskutiert werden können, möchte ich kurz auf Ziele des Musikunterrichts, die ich relevant finde, eingehen.

### 5.1 Ziele des Musikunterrichts

Was sollte man mit dem Musikunterricht in der Sekundarstufe 1 erreichen wollen? Wie weiter oben dargestellt, sind enorme generelle Entwicklungen und auch musikalische Entwicklungen bereits vor dem Eintritt in die Sekundarstufe 1 passiert. Trotzdem ist es nie zu spät die Begeisterung für Musik zu fördern und dadurch auch ein vermehrtes Beschäftigen mit Musik zu erwirken. Daher wäre für mich ein klares Hauptziel des Unterrichts, *Begeisterung an der Beschäftigung mit Musik* zu erzeugen und zu fördern. Auch wenn das sicherlich in diesem Alter ein sehr anspruchsvolles Ziel ist, weil sich Jugendliche nicht mehr so einfach mitreißen und begeistern lassen (wollen) wie kleine Kinder. Aber aus den dargestellten Gründen wie der Hilfe bei der Erarbeitung der eigenen Identität oder den positiven Auswirkungen im hohen Alter, sollte man es trotzdem angehen. Eng verknüpft mit dem Ziel Begeisterung zu schaffen, sehe ich das zweite Ziel: Die *Dichotomisierung in musikalisch und unmusikalische Schüler:innen aufzubrechen*. Diese Dichotomisierung ist in den Testdaten zu musikalischen Fähigkeiten so nicht zu sehen, und doch existiert sie in den Köpfen der Schüler:innen. Das macht deutlich, dass die erschaffenden Bedingungen in den Selbstkonzepten und Einstellungen der Schüler:innen liegen. Genau dort sollte man ihnen auch begegnen. Schließlich noch das dritte Ziel: Die *weitere Entwicklung musikalischer Fähigkeiten zu begünstigen bzw. zu fördern*; also Anreize und Lerngelegenheiten dafür zu schaffen. Wie könnten sich diese Ziele erreichen lassen? Zunächst werden einige begünstigende Faktoren aufgezeigt und daran anknüpfend Implikationen für den Unterricht erarbeitet.

### 5.2 Begünstigende Faktoren

Begünstigende Faktoren können in den Personen selbst liegen, also den Schüler:innen, aber auch in ihrer Umwelt. Zu dieser Umwelt zählt das Elternhaus und die Schule, aber auch die Lehrpersonen gestalten diese Umwelt.

Ein in der Person liegender Faktor ist sicherlich das *musikalische Selbstkonzept*. Es umfasst subjektive Überzeugungen darüber wie man sich musikalisch einordnet und was man bezogen auf die Musik kann (Shavelson et al., 1976; Spychiger, 2007, 2013). Für die musikalische Entwicklung ist das musikalische Selbstkonzept von Bedeutung, da es einen positiven Zusammenhang mit musikalischer Aktivität aufweist (Fiedler & Müllensiefen, 2017) und sich positiv auf die Einstellung zur Musik auswirkt (Fiedler & Hasselhorn, 2020; Spychiger, 2013). Des Weiteren spielt sicherlich auch das *Mindset* (eine grundsätzliche Überzeugung) im Bezug auf die Veränderbarkeit von Fähigkeiten eine wichtige Rolle; im Falle des Musikunterrichts ganz besonders das Mindset über die Veränderbarkeit

der musikalischen Fähigkeiten. Generell begünstigt ein sogenanntes *Growth Mindset*, also der Glaube an die Veränderbarkeit der eigenen Fähigkeiten durch Lernen und Übung, eine positive Einstellung zu einem Schulfach und der eigenen Leistung darin (Dweck, 2000). Im Gegensatz dazu steht das *Fixed Mindset*. Schülerinnen und Schüler mit einem solchen Mindset erleben ihre Fähigkeiten als gesetzt und unveränderbar. Sie sind der Überzeugung, dass Fähigkeiten vor allem eine Veranlagung sind und damit unveränderbar (Dweck, 2000). Eine solche Einstellung verringert die Anstrengungs- und Lernbereitschaft.

Zu den Umweltfaktoren zählen auch solche, auf die eine Lehrkraft der Sekundarstufe 1 keinen Einfluss mehr hat. Zum Beispiel, ob die Schüler:innen in ihrer frühen, mittleren und späten Kindheit in Kontakt mit Musik(-unterricht) gekommen sind und ob sie die Möglichkeit hatten, positive Erlebnisse mit Musik(-unterricht) zu sammeln. Hierzu zählen in frühester Kindheit eine *musikalische Anreicherung* durch die Familie und die Hauptbezugspersonen, in der frühen Kindheit musikalische Angebote in Kita und Kindergarten, um sich musikalisch auszuprobieren und die Enkulturation zu ermöglichen und eventuell sogar die Möglichkeit an musikalischem Training teilzunehmen. Dazu zählt ebenso ein Musikunterricht in der mittleren Kindheit, der die Ausbildung eines positiven musikalischen Selbstkonzeptes sowie die Ausbildung eines Growth Mindsets begünstigt: also ein Musikunterricht, der sich an individuellen Bezugsnormen orientiert und dazu passende Rückmeldungen gegeben hat; ebenso zählen Leistungsrückmeldungen dazu, die Misserfolg nicht auf mangelnde Begabung, sondern mangelnde Anstrengung attribuieren. Diese Faktoren lassen sich retrospektiv nicht mehr verändern, sollten aber mitbedacht werden.

Darüber hinaus gibt es aber auch die Umweltbedingungen, die die Lehrperson verändern bzw. schaffen kann oder der Bildungssektor insgesamt. Meine Erfahrung zeigt, dass es unglaublich wichtig ist, jedoch nicht immer der Fall, dass *Erkenntnisse aus der Forschung ihren Weg in die Praxis* finden. So sollte bereits in der Ausbildung eine Verknüpfung von allgemeiner kindlicher Entwicklung und musikalischer Entwicklung gelehrt werden, um daraus Implikationen für den Unterricht ableiten zu können. Darüber hinaus bieten neue Forschungsergebnisse wie beispielsweise die soeben beschriebenen Studien zur Musikalität wertvolle Erkenntnisse zu möglichen Anknüpfungspunkten. Daran kann ich aber nur anknüpfen, wenn ich über solche wissenschaftlichen Erkenntnisse informiert werde. Die genaue *Kenntnis der musikalischen Entwicklung* ist ebenfalls eine wesentliche Komponente, um erfolgreichen Musikunterricht anzubieten. So kann das Wissen um die Identitätskrise im Jugendalter wichtige Erkenntnisse für den Unterricht bieten, ebenso wie Informationen über die musikalischen Fähigkeiten, die sich im Jugendalter noch deutlich weiterentwickeln. Vor dem soeben skizzierten Hintergrund wird einmal mehr deutlich, wie schwierig fachfremder Musikunterricht, auch in der Sekundarstufe 1 durchaus gängig, ist. Die Passung von Unterricht und musikalischer Entwicklung ist sehr bedeutsam und nicht einfach nebenbei zu leisten. Nicht jede Lehrperson hat einen Zugang zur Musik, der es einfach so gestattet erfolgreichen Musikunterricht zu gestalten. Selbst für ausgebildete

Musiklehrerinnen und Musiklehrer kann besonders in der Sekundarstufe 1 diese Mission ein schwieriges Unterfangen darstellen. Ein weiterer Punkt, der ebenso wichtig ist, ist die *Authentizität*. Wie in allen Unterrichtsfächern gilt auch im Musikunterricht, dass alle Erkenntnisse und Empfehlungen authentisch kommuniziert oder eingesetzt werden müssen. Die Reflexion der eigenen Person ist hierfür sicherlich sehr aufschlussreich. Denn das eigene musikalische Selbstkonzept, der persönliche Musikgeschmack, die Einstellung zur Veränderbarkeit der musikalischen Fähigkeiten und sogar die eigenen Annahmen darüber, was Musikalität ist, beeinflussen die Unterrichtsgestaltung dramatisch. An dieser Stelle sollte man sich beispielsweise fragen, ob man als Lehrperson mit einem fixed Mindset Schülerinnen und Schülern den Glauben an die Veränderbarkeit ihrer musikalischen Fähigkeiten überhaupt vermitteln kann.

### 5.3 Praktische Implikationen

Nachdem wir uns über Ziele des Musikunterrichts und begünstigende Faktoren Gedanken gemacht haben, geht es mir nun darum, klar umrissene Implikationen zu erarbeiten. Wenn es darum geht Begeisterung für das Fach Musik zu schaffen und irrtümlich Zuweisungen zur Gruppe der unmusikalischen Menschen zu revidieren, dann ist es sicherlich wichtig am musikalischen Selbstkonzept und dem Mindset von Schüler:innen anzusetzen. Das musikalische Selbstkonzept kann man über musikalische Biografien (eigene Erfahrungen mit Musik oder die musikalischen Lebenserfahrungen anderer) greifbar machen und über die Auseinandersetzung mit der Definition von Musikalität. Eine Diskussion über die Rolle von Erbe und Umwelt kann eingefahrene Meinungen hierzu aufbrechen. Bereits eine lebende Statistik zum Thema musikalische Fähigkeiten und der Anteil von Erbe und Umwelt kann gedankliche Prozesse in Gang setzen. Diskussionen über die eigenen musikalischen Handlungen im Alltag zeigen auch ganz deutlich, dass die meisten Schüler:innen viel mehr Musik im Leben haben als ihre Einordnung in musikalisch vs. unmusikalisch vermuten lässt. Eine Reflexion über die persönliche Einstellung hierzu kann sehr fruchtbar sein.

Zum Arbeiten am Mindset eignet sich der Musikunterricht wie kaum ein anderes Fach. Psychologische Interventionen zum Mindset allgemein zielen darauf ab über die Möglichkeit der Veränderungen zu informieren. Es sollen Gedanken wie: „das kann ich eh nicht“, durch Gedanken wie, „das kann ich noch nicht“, ersetzt werden. Dies bleibt jedoch in vielen Fächern sehr theoretisch. Im Musikunterricht kann das sehr leicht erfahrbar gemacht werden. In der bereits erwähnten Unterrichtseinheit im Kapitel von Eisiger und Kolleg:innen übt die Klasse beispielsweise gemeinsam einen Cup-Song (Becher-Song; besteht aus klatschen und rhythmischen klopfen mit einem Becher) ein und die Lernenden können durch ein Lerntagebuch für sich selbst den Lernfortschritt sichtbar machen. Dadurch wird Veränderung aus erster Hand erfahrbar.

Die Erarbeitung der eigenen Identität besonders der musikalischen Identität kann auch Thema im Musikunterricht sein. Für den Unterricht sollte man sich vor

Augen führen, dass Musik hören an Bedeutung gewinnt und viel mehr Musik gehört wird als aktiv gemacht wird. Darin findet man sicherlich auch Anknüpfungspunkte über die persönlichen Präferenzen und die Diskussion und Wertschätzung dieser. Es empfiehlt sich im Unterricht auch Raum zu geben, um sich aktiv hörend mit Musik zu beschäftigen. Vor allem aber auch den respektvollen Umgang mit den Präferenzen der Anderen einzuüben. Eng verknüpft mit der Entwicklung der Identität ist auch die Entwicklung von Präferenzen. Diese sind recht überdauernd im Jugendalter. Weswegen es in diesem Alter besonders wichtig scheint mit vielen verschiedenen Stilen in Kontakt zu kommen, um erarbeitete Präferenzen auszubilden. Neue Erkenntnisse legen nahe, dass sich nicht nur die Präferenz im Jugendalter grundlegend ausbildet, sondern, dass diese Lebensphase auch eine sensible Phase für die Prägung durch die musikalische Grammatik darstellt. Unser musikalisches Gedächtnis scheint besonders durch die Merkmale der Musik geprägt zu werden die wir im Jugendalter hören und das beeinflusst unser Wissen und Wiedererkennen von Musik auch im weiteren Leben (Cohen & Collett, 2024)

Wenn die Schaffung förderlicher Rahmenbedingungen für die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten in den Fokus genommen werden soll, dann sollte man die heute veränderten musikalischen Lebensumwelten berücksichtigen. Dabei finde ich zwei besonders nennenswert. Zum einen den Rückgang von gemeinsamem Singen in Elternhaus und Kita, sowie Kindergarten. Deutlich weniger Erfahrung mit Gesang und eigenem Singen sorgt sicherlich für eine verlängerte Entwicklung der Singfähigkeit. Das sollte im Unterricht vielleicht gezielt aufgefangen werden. Das könnte dafür sorgen, dass die nachfolgenden Generationen auch vorgesungen bekommen. Dafür ist es allerdings wichtig mit Gesang in Kontakt gekommen zu sein. Das würde bedeuten, dass im Musikunterricht nicht nur gehört werden sollte, sondern auch die Möglichkeit bestehen sollte die eigene Stimme kennenzulernen und zu trainieren. Darüber hinaus zeigen Studien, dass man vom gemeinsamen Singen im Chor im hohen Alter profitieren kann im Hinblick auf Lebenszufriedenheit und sozialen Kontakten. Doch nur die älteren Menschen singen später im Chor, die auch schon in Kindheit und Jugend gesungen haben (Gembris, 2018a). Das zeigt wie wichtig gesangliche Erfahrungen in Kindheit und Jugend sind. Zum anderen den sehr leichten Zugang zu jeglicher Musik über Streamingdienste. Das ist sicherlich ein Vorteil, wenn man an die Entwicklung der Offenohrigkeit denkt. Die Kinder und Jugendlichen können sich mit sehr vielen Stilen vertraut machen. Auch hier sehe ich Potential für den Musikunterricht. Völlig unabhängig von der Betrachtung der Musik nach Stilrichtungen oder Epochen, kann man Musik auch über die Emotionen und Stimmungen von Schüler:innen den Unterricht einbeziehen. Also eine Aufgabenstellung wie: „Was höre ich, wenn ich glücklich bin, wenn ich mich einfach nur amüsieren möchte, wenn ich sehr traurig bin?“. Eine solche Aufgabe ist mit Hilfe von Streamingdiensten sehr großflächig anzugehen und kann sehr anregend sein. Außerdem bringen die in den Streamingdiensten verwendeten Algorithmen immer wieder auch mehr oder weniger passende Empfehlungen für den eigenen Geschmack hervor. Das

ist sicherlich auch eine tolle Möglichkeit, um musikalische Offenheit zu begünstigen.

Um den Stand der musikalischen Entwicklung feststellen zu können und den Unterricht daran auszurichten, ist die Verwendung von Musiktests empfehlenswert. Diese können Informationen darüber liefern, ob wirklich „Lücken“ in der zu erwartenden musikalischen Entwicklung bestehen und so Einsatzgebiet aufzeigen. Außerdem kann ein Messverfahren wie der Gold MSI (Müllensiefen et al., 2014), der die Erfahrungen mit Musik abfragt und die musikalischen Fähigkeiten testet, auch hilfreiche Informationen über die eigene musikalische Biografie liefern und die weiter oben genannten Prozesse zum musikalischen Selbstkonzept anstoßen.

Forschungsarbeiten haben gezeigt, dass sich musikalische Fähigkeiten auch im Jugendalter weiterentwickeln. Für diese Entwicklung sollte man auf jeden Fall günstige Rahmenbedingungen schaffen. Besonders die komplexeren musikalischen Fähigkeiten entwickeln sich in der mittleren und späten Kindheit sowie im Jugendalter noch weiter (z.B. Harmonieverständnis, Tonalität). Diese komplexen musikalischen Aspekte kann man musiktheoretisch beleuchten, aber auch hörend sollte man sich annähern, denn so findet Enkulturation statt. Darüber hinaus spielt das Hören im Jugendalter, wie bereits erwähnt, eine wichtige Rolle.

Abschließend möchte ich erneut erwähnen, dass Musikalität sehr facettenreich ist. Das hat die Forschung sowohl für Kindern (Buren et al., 2021a, 2021b), als auch für Erwachsenen gezeigt (Hallam & Prince, 2003). Die Komplexität kann und sollte man nutzen. Zu oft spielen nur einige wenige Facetten im Musikunterricht eine Rolle wie zum Beispiel musiktheoretisches Wissen oder konkrete musikalische Fähigkeiten (Rhythmus, Tonhöhe wie dies z. B. das Konzept des *Aufbauenden Musikunterrichts* fördert; Jank, 2021, S. 121-158), aber ebenso wichtig und dazugehörig sind die übrigen Facetten Enthusiasmus und Begeisterung für Musik. Es gilt diese zu schaffen. Wenn der Enthusiasmus erst einmal gegeben ist, dann suchen die Kinder und Jugendlichen sich ihre eigenen Wege in die Musik sowie Lerngelegenheiten und fördern ihre Musikalität ganz intrinsisch. Außerdem zeigen solche Komponenten wie analytisches Verständnis klar auf, dass ein hörender Zugang sehr wichtig ist, denn Kinder und Jugendliche haben das Bedürfnis, sich über Musik auszutauschen und Ziel des Musikunterrichts sollte es sein, ihnen den Raum und die Befähigung dazu zu bieten. Das klingt ganz abstrakt, aber mediale Formate wie *Deutschland sucht den Superstar* oder Ähnliches bieten ganz leicht einen populären Anknüpfungspunkt. Das Verständnis, welches man durch solche Formate lernt, kann dann auch schon den Rahmen bieten für analytischen Austausch in anderen Formaten (z.B. Oper). Darüber hinaus macht die Facette der musikalischen Kommunikation deutlich, dass es dazugehört sich musikalisch auszudrücken. Improvisation, Komposition das Agieren und Reagieren auf Musik und mit Musik sollten also ebenso zum Musikunterricht gehören. Auch hier können neue technische Entwicklungen tolle Möglichkeiten bieten. Eigenes kreatives musikalisches Schaffen ist nicht mehr auf ein Instrument begrenzt. Schülerinnen und Schüler müssen nicht erst ein Instrument beherrschen,

um komponieren zu können. Mit den entsprechenden Apps geht es auch ohne viel Vorwissen sich musikalisch kreativ auszudrücken. Das ist sicherlich ein tolles Gefühl, ein förderndes Erlebnis und kann zur lebensbegleitenden Ressource werden.

Zusammengenommen denke ich, dass es viele Möglichkeiten für Ansatzpunkte zur Gestaltung des Musikunterrichts gibt. Meiner Meinung nach zeigt sich, dass wir insgesamt unseren Fokus verschieben müssen: weg von Schüler:innen die wir zur Musik erziehen (vielleicht mit einem das-ist-gute-Musik-Zeigefinger im Hinterkopf), hin zu der Zielvorstellung Begeisterung für Musik zu schaffen. Musik ist sicherlich eine tolle Ressource, um den Lebensweg von Kindern und Jugendlichen bis ins hohe Alter zu begleiten. Dafür benötigen sie allerdings bedeutungsvollen und motivierenden Kontakt zur Musik. Das ist wie oben beschreiben auf vielen Wegen möglich.

## 6 Literaturverzeichnis

- Bischof, D. (1994). Selbstobjektivierung und fremdbezogene Emotionen: Identifikation des eigenen Spiegelbildes, Empathie und prosoziales Verhalten im 2. Lebensjahr. *Zeitschrift für Psychologie mit Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 202, 349-377.
- Bowlby, J. (1969). *Attachement and Loss: Vol. 1 Attachement*. Basic.
- Bugos, J. A., & DeMarie, D. (2017). The effects of a short-term music program on preschool children`s executive functions. *Psychology of Music*, 45(6), 855-867.
- Buren, V., Müllensiefen, D., Roeske, C., & Degé, F. (2021a). What makes a child musical? Conceptions of musical ability in childhood. *Early child development and care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1866566>
- Buren, V., Müllensiefen, D., Roeske, C., & Degé, F. (2021b). What makes babies musical? Conceptions of musicality in infants and toddlers. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.736833>
- Cohen, A. J., & Collett, C. (2024). *The plasticity theory of implicit music knowledge acquisition the neuroscience and music VIII: wiring, re-wiring, and well-being*, Helsinki, Finland.
- Davidson, L. (1994). Songsinging by young and old: a developmental approach to music. In R. Aiello (Ed.), *Musical Perceptions* (S. 99-130). Oxford University Press.
- Degé, F., & Schwarzer, G. (2011). The effect of a music program on phonological awareness in preschoolers. *Frontiers in Psychology*, 2, Article 124.
- Dweck, C. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. Norton.
- Fiedler, D., & Hasselhorn, J. (2020). Zum Zusammenhang von musikalischem Selbstkonzept und Motivation im Musikunterricht: Eine empirische Querschnittsuntersuchung von Schülerinnen und Schülern der 7. bis 11. Klassenstufe an allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen. *Beiträge empirische Musikpädagogik*, 11, 1-34.
- Fiedler, D., & Müllensiefen, D. (2017). Musikalisches Selbstkonzept und Musikalische Erfahrung beeinflussen die Entwicklung des Interesses am Schulfach Musik: Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen

- und Schülern an Haupt-, Gemeinschafts- und Realschulen sowie Gymnasien in Baden-Württemberg. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (S. 217-235). Waxmann.
- Gembris, H. (2009). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung* (3. Auflage). Wißner-Verlag.
- Gembris, H. (2018a). Musikalische Entwicklung: Das Erwachsenenalter. In A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie* (S. 217-246). Hogrefe.
- Gembris, H. (2018b). Musikalität und Begabung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung - Diskurse*. Waxmann.
- Hallam, S., & Prince, V. (2003). Conceptions of Musical Ability. *Research Studies in Music Education*, 20(1), 2-22. <https://doi.org/10.1177/1321103X030200010101>
- Hannon, E. E., & Trainor, L. J. (2007). Music acquisition: Effects of enculturation and formal training on development. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(11), 466-470.
- Hannon, E. E., & Trehub, S. E. (2005). Tuning in to musical rhythms: Infants learn more readily than adults [Article]. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102(35), 12639-12643. <https://doi.org/10.1073/pnas.0504254102>
- Jäncke, L. (2009). Planung, Handlung und Selbstkontrolle. Der Frontalkortex und die Musik [Planning, action, and self-control. The frontal cortex and music.]. In BMBF (Hrsg.), *Pauken mit Trompeten* (S. 88-97). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kirschner, S., & Tomasello, M. (2009). Joint drumming: Social context facilitates synchronization in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102, 299-314.
- Knopf, M., Schneider, W., Sodian, B., & Kolling, T. (2008). Die Entwicklung des Gedächtnisses vom Kindergartenalter bis zum frühen Erwachsenenalter – Neue Erkenntnisse aus der LOGIK-Studie. In W. Schneider (Hrsg.), *Entwicklung von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter* (S. 85-102). Beltz.
- Mampe, B., Friederici, A. D., Christophe, A., & Wermke, K. (2009). Newborns' cry melody is shaped by their native language. *Current Biology*, 19(23), 1994-1997.
- Müllensiefen, D., Elvers, P., & Frieler, K. (2022). Musical development during adolescence: Perceptual skills, cognitive resources, and musical training. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1518, 264-281.
- Müllensiefen, D., Gingras, B., Musil, J., & Stewart, L. (2014). The musicality of non-musicians: An index for assessing musical sophistication in the general population. *PLoS ONE*, 9(e89642). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089642>
- Rentfrow, P. J., & Gosling, S. D. (2003). The do re mi's of everyday life: The structure and personality correlates of music preference. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(6), 1236-1256.
- Révész, G. (1946). *Einführung in die Musikpsychologie*. Francke.
- Schneider, W., & Lindenberger, U. (2012). *Entwicklungspsychologie*. Beltz.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. 1976. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.

- Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Clarendon Press.
- Spychiger, M. (2007). Nein, ich bin ja unbegabt und liebe Musik: Ausführungen zu einer mehrdimensionalen Anlage des musikalischen Selbstkonzeptes. *Diskussion Musikpädagogik*, 33, 9-20.
- Spychiger, M. (2013). Das musikalische Selbstkonzept: Wer bin ich und was ich kann in der Musik. *Üben und Musizieren*, 6, 18-21.
- Stadler-Elmer, S. (2002). *Kinder singen Lieder: Über den Prozess der Kultivierung des vokalen Ausdrucks*. Waxmann.
- Trehub, S. E., & Degé, F. (2016). Reflections on infants as musical connoisseurs. In G. McPherson (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development*. Oxford University Press.
- Weichold, K., & Silbereisen, R. K. (2007). Pubertät und psychosoziale Anpassung. In R. K. Silbereisen & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Hogrefe.
- Wing, H. D. (1981). *Standardised Tests of Musical Intelligence*. Slough: NFER-Nelson.
- Zentner, M., & Eerola, T. (2010). Rhythmic engagement with music in infancy [Article]. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107(13), 5768-5773.  
<https://doi.org/10.1073/pnas.1000121107>