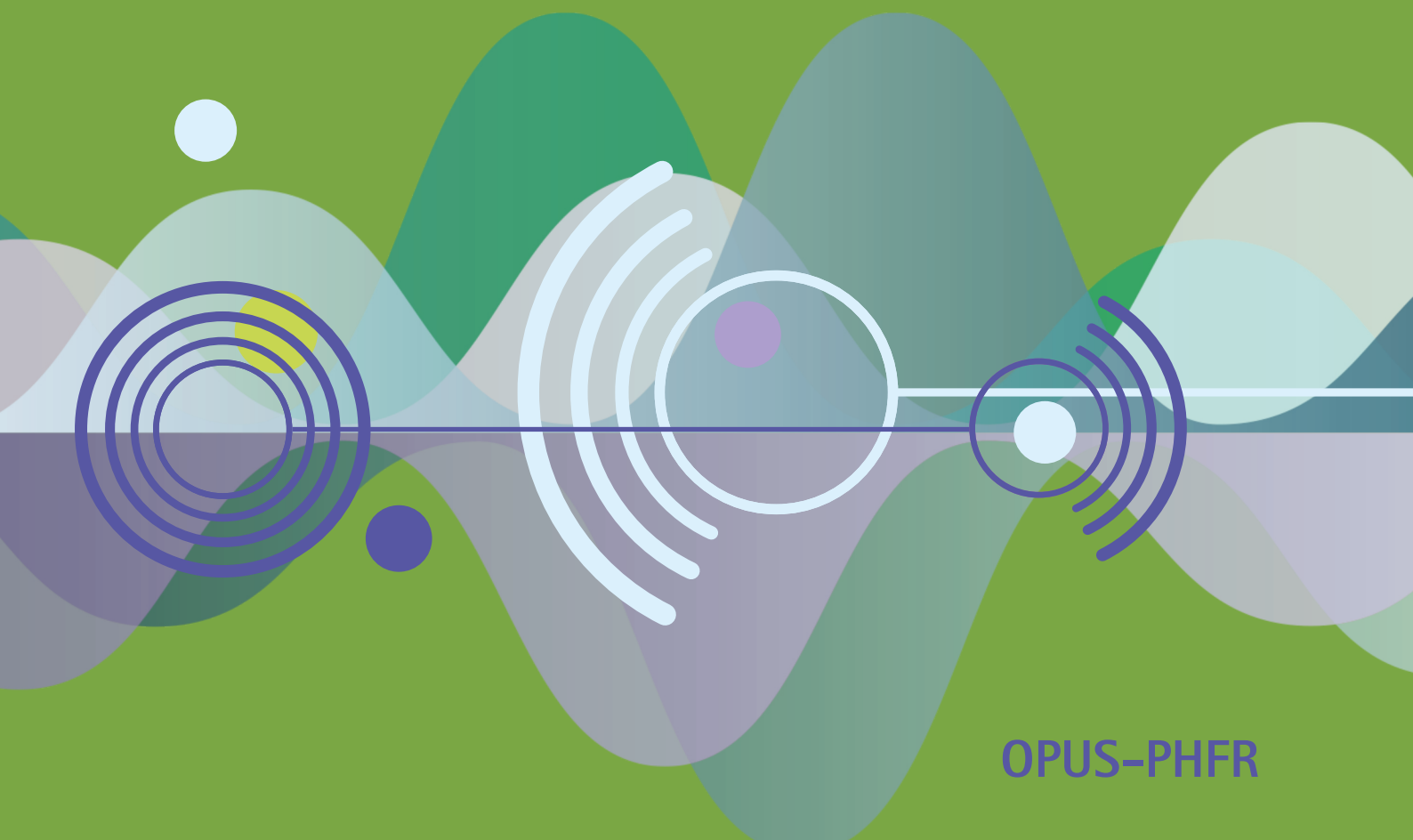


Georg Brunner | Daniel Fiedler | Silke Schmid [Hrsg.]

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

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 & Annette Ziegenmeyer</i> Inklusion und Musikunterricht in der Sekundarstufe 1: Eine Annäherung.....	338
Autor:innen.....	349

Steven Schiemann

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

Zusammenfassung

Dieser Beitrag verfolgt die immer noch aktuelle Frage, „ob Musikunterricht exkludierend verfährt und ob er die Chance verpasst, gerade den Jugendlichen, die musikalisch nicht vorgebildet sind, neue Umgangsformen mit Musik anzubieten“ (Heß & Inder, 2011, S. 2). In einer Stichprobe von N = 494 Schüler*innen zweier Realschulen zeigte sich, dass Instrumentalist*innen und Musikgruppenmitglieder eine signifikant höhere Motivation und ein höheres musikalisches Lernpotential hatten als Non-Instrumentalist*innen und Non-Musikgruppenmitglieder. Zwischen den weiblichen und männlichen Lernenden lagen keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf das musikalische Lernpotential vor. Analysiert man die Subskalen des musikalischen Lernpotentials und der Motivation, so ergeben sich Möglichkeiten der diversitätsorientierten (individuellen) musikpädagogischen Förderung.

Schlüsselwörter

Motivation; musikalisches Lernpotential; diversitätsorientiert; Musikunterricht; Sekundarstufe

Opportunities and challenges of diversity-oriented support for students in music lessons at secondary level 1 through surveys of learning prerequisites

Abstract

This study pursues the still actual question of "whether music lessons are exclusionary and whether they miss the opportunity to offer young people in particular, who are not musically educated, new ways of dealing with music" (Heß, & Inder, 2011, p. 2, transl. author). A sample of N = 494 students from two German secondary schools showed that instrumentalists and music-group-members were significantly more motivated and had a higher musical learning potential than non-instrumentalists and non-music-group-members. There were no significant differences between female and male learners in

terms of musical learning potential. Female students though showed a significantly higher level of motivation than male students. An analysis of the subscales of musical learning potential and motivation revealed opportunities for (individualized) diversity-oriented music education support.

Keywords

Motivation; musical learning potential; diversity-oriented; music lessons; secondary level

1 Theoretischer Hintergrund

Die Ergebnisse nationaler und internationaler Vergleichsstudien wie PISA, IGLU und TIMSS haben die Bedeutung individueller Förderung und Diagnosekompetenz bei Lehrpersonen im Allgemeinen verstärkt. Pädagogisches Diagnostizieren, wie es in diesem Beitrag vorgestellt wird, unterscheidet sich von psychologischem Diagnostizieren, Leistungsdiagnostik und Evaluation, indem es lernprozessbegleitend und im Schulalltag eingebettet ist, um Lernstände, Fortschritte, individuelle Lernprobleme und Lernpotentiale zu erkennen. Das Hauptziel ist die individuelle Förderung der Schüler*innen (s. auch Vogt, 2011).

Der Bundesverband Musikunterricht konstatiert in diesem Bereich seit langem, dass „die besondere Eignung des Faches Musik für die Umsetzung der Inklusion unter den aktuellen Bedingungen nicht hinreichend genutzt werden kann“ (BMU, 2019, S. 3). Dieser Beitrag verfolgt die immer noch aktuelle Frage, „ob Musikunterricht exkludierend verfährt und ob er die Chance verpasst, gerade den Jugendlichen, die musikalisch nicht vorgebildet sind, neue Umgangsformen mit Musik anzubieten“ (Heß & Inder, 2011, S. 2). Vor dem Hintergrund zunehmender kulturell-vielfältiger Lebenswirklichkeiten vieler Schüler*innen, z.B. wegen Migration oder Flucht (Merkt, 2019, S. 249-251), besteht zum einen dringender Bedarf an diversitätsorientierten Ansätzen für Lern- und Lehrmethoden für den Musikunterricht (Bradley & Goble, 2023; Dzharatova, 2023, S. 4). Zum anderen herrscht Uneindeutigkeit darüber, was als *Lernen* im Fach Musik betrachtet werden kann (Lehmann-Wermser, 2021, S. 21-22). Um die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen zu ermitteln, wird eine Perspektive eingenommen, die auf Diversität ausgerichtet ist, um eine unbeabsichtigte, oft pauschalierende Unterscheidung in Normgruppen und von der Norm abweichende Gruppen zu vermeiden (Grow & Roth, 2023, S. 11-14; Merkt, 2019; Siedenburg, 2019, S. 244). Ziele sind daher, die vielfältigen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen angemessen zu berücksichtigen und zu wertschätzen, als auch aktiv der Diskriminierung und Exklusion bestimmter Schüler*innen(gruppen) entgegenzuwirken (Dannecker & Schindler, 2022, S. 9-10). Die sich daraus ergebenden Aufgaben für die Musikdidaktik sind „Abbau von Bildungsbarrieren (...) und zugleich die Lernentwicklung der Schüler*innen im Spannungsverhältnis von Individualisierung und Gemeinsamkeit zu dimensionieren“ (Dannecker & Schindler, 2022, S. 10). In Anbetracht

dieser ambivalenten Ausgangslage verweist Herzog darauf, dass die „Sensibilisierung für widersprüchliche Normen und Werte von großer Bedeutung zu sein [scheint], um die Komplexität von Inklusion in der Musikpädagogik angemessen [...] erfassen“ (Herzog, 2023, S. 48) zu können. Welchen Beitrag die Erhebung der zitierten *Normen und Werte* der Schüler*innen für die Planung, Durchführung und Analyse eines diversitätsorientierten Musikunterrichts darstellen könnte, werden im folgenden Kapitel dargestellt.

1.1 Diversitätsorientierte Förderung durch Erhebungen

Der Diskurs über gelingende Förderung von Schüler*innen in einem diversitätsorientierten Musikunterricht bietet, vergleichbar mit der Diskussion um Inklusion und Digitalisierung, die Chance tradierte Inhalte und Vorgehensweisen des Musikunterrichts neu zu überdenken und zu modifizieren. Für die diversitätsorientierte Förderung im Musikunterricht ist es nach Siedenburg (2019, S. 244) entscheidend die musikalischen Präferenzen und musikpraktischen (Vor-)Erfahrungen der Schüler*innen einzubeziehen und zu berücksichtigen. Im Sinne eines *weiten Kulturbegriffs* sollten sämtliche musikalische Präferenzen und Vorerfahrungen der Schüler*innen und damit auch alle Musikrichtungen als gleichwertig anerkannt werden (Siedenburg, 2019, S. 244). Damit soll der Tendenz, der „sozialen Distinktion durch eine vermeintliche musikalische Hochkultur“ (Siedenburg, 2019, S. 244) explizit entgegengewirkt werden. Es soll verhindert werden, dass bestimmte Schüler*innen aufgrund persönlicher Präferenzen oder Merkmale in besonderer Weise hervorgehoben werden, während andere zwar als *normal* eingestuft werden, jedoch möglicherweise keine für sie geeigneten Lernmöglichkeiten vorfinden (Leiß, 2022, S. 19). Um diese individuellen Perspektiven der Schüler*innen auf ihre(n) Musik(unterricht) zu erheben sind neben den Beobachtungen und Erfahrungen der Musiklehrpersonen v.a. mündliche Interviews und/oder schriftliche Befragungen der Schüler*innen hilfreich. Wissenschaftliche Erhebungen oder diagnostische Testungen im Musikunterricht stoßen bei Musiklehrpersonen immer wieder auf Skepsis und sind verbunden mit Planung, Durchführung und Analyse der Erhebungsergebnisse, was zeitlich für viele (Musik)Lehrpersonen nicht realisierbar ist (Bohl, 2017, S. 270). Erfolgsversprechender erscheinen Ansätze einer potenzialorientierten Individualisierung, wie sie mittlerweile disziplinübergreifend für die diversitätsorientierte Unterrichtsentwicklung empfohlen werden (Leiß, 2022, S. 19-20; Siedenburg, 2019, S. 244-246).

Ansätze für einen potenzialorientierten Musikunterricht umfassen beispielsweise die Erstellung individueller Lernpläne, differenzierte Aufgabenstellungen, projektbasiertes Lernen, Peer-Learning und Kollaboration (Siedenburg, 2019), sowie den Einsatz von Musiksoftwares, DAWs und Apps (Eller & Siedenburg, 2024). Weitere wichtige Aspekte sind die Förderung reflexiver Musiklern-Praxen, die Einbeziehung kultureller Vielfalt und die Bereitstellung musikalischer Wahlmöglichkeiten, um die Interessen, Lernpotentiale und Fähigkeiten der Schüler*innen zu berücksichtigen. Der Bundesverband Musikunterricht e.V. (BMU, 2019,

S. 4) fordert seit 2019 ausreichende Ressourcen für fachspezifische Inklusionskonzepte, strukturell verankerten kollegialen Austausch zu Diagnostik und Förderplänen, umfassende Fortbildungs- und Beratungsangebote sowie die Sicherstellung sonderpädagogischer Expertise im Musikunterricht zu schaffen.

Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, eine musikdidaktisch geeignete diversitätsorientierte Herangehensweise im Umgang mit Schüler*innen-Ergebnissen von Motivations- und Lernpotenzialerhebungen im Musikunterricht zu unterstützen.

1.2 Motivation musikalischen Handelns im Musikunterricht

Die Motivation des musikalischen Handelns von Schüler*innen im Musikunterricht wird maßgeblich durch das Zusammenspiel der Teildimensionen Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung, externale Handlungshemmung und Zielorientierung bestimmt (Harnischmacher, Höfer & Blum, 2015) und beeinflusst die Einstellung der Schüler*innen (Harnischmacher & Hörtzsch, 2012). Harnischmacher & Hörtzsch (2012) überprüften den empirischen Vorhersagewert des Motivationsmodells musikalischen Handelns auf die Einstellung zum Musikunterricht und kamen zu dem Ergebnis, dass 52 % der Einstellungen mit der Motivation erklärt werden können. Carmichael & Harnischmacher (2015) untersuchen den Einfluss musikbezogenen Kompetenzerlebens und der Motivation auf die Einstellung zum Musikunterricht. Die Ergebnisse der erstellten Strukturmodelle zeigten, dass ein hohes musikbezogenes Kompetenzerleben einen positiven Einfluss auf die Motivation hat, welche sich wiederum positiv auf die Einstellung zum Musikunterricht auswirkt. Auch in der Studie von Harnischmacher, Hofbauer & Schulz-Heidorf (2019) stellte sich heraus, dass die Motivation der Schüler*innen als Mediator der Variablen *Kompetenzerleben* und *individuelle Förderung* aus Schülersicht bestätigt werden konnte und die Einstellung gegenüber dem Fach Musik beeinflusste. Fiedler & Hasselhorn (2020) untersuchten Zusammenhänge zwischen *musikalischem Selbstkonzept* und Motivation im Musikunterricht. Ihre Studie zeigte, dass insbesondere der akademische Bereich des *musikalischen Selbstkonzepts* (die Teildimensionen: *musikalischen Fähigkeiten* und das *Idealselbst*) einen Effekt auf die Motivation im Musikunterricht hatten. Harnischmacher geht davon aus, dass Leistungen im Musikunterricht nicht nur aus musikalischen Lernpotentialen (Begabungen) resultieren, sondern dass auch die Motivation der Schüler*innen bei der Förderung ihrer Kompetenzen berücksichtigt werden sollte (Harnischmacher, 2018, S. 225).

1.3 Musikalische Lernpotentialforschung

Grundlegend ist zunächst festzuhalten, dass das musikalische Lernpotential normalverteilt ist (Gordon, 1986) und dass damit nahezu „jeder Mensch über musikalisches (Lern-)Potential verfügt“ (Siedenburg, 2019, S. 244).

Der musikalische Lernpotentialtest, nicht zu verwechseln mit Kompetenz- oder Musikalitätstests (welche geübte/ erlernte Fähigkeiten überprüfen), dient dazu, herauszufinden, wie leicht oder schnell jemand potenziell etwas in Musik

(bei unbekanntem/ungeübten Aufgaben) lernen kann und wie viel (Lehrenden-) Unterstützung und Zeitaufwand dazu voraussichtlich nötig sind.

Die aktuelle internationale musikalische Lernpotentialforschung bearbeitet die Frage, inwiefern musikalisches Lernpotential im Verhältnis von genetischer Anlage, Umweltfaktoren und Übung zu erklären ist (Gembris, 2018, S. 240). Tests zur Messung des musikalischen Lernpotentials orientieren sich an theoretischen Modellen der Intelligenzforschung und an allgemeinen Qualitätskriterien für wissenschaftliche Tests (Gembris, 2018, S. 238). Generell sind solche musikalische Lernpotentialteste, ähnlich wie Musikalitätstests³⁰, nach folgendem Prinzip aufgebaut: Den Testpersonen werden paarweise Hörbeispiele vorgespielt, die sie auf (Un-)Gleichheit eines oder verschiedener Parameter auditiv überprüfen sollen, wie beispielsweise Tonhöhe, Rhythmen, Melodieverlauf etc. (Gembris, 2018, S. 238-239).

Die Ergebnisse der musikalischen Lernpotentialforschung nach Gordon (1986, S. 20-26), wonach sich das musikalische Lernpotential (musical aptitude) bis zum neunten Lebensjahr verändern lässt, verdeutlichen die Wichtigkeit einer musikalischen Frühförderung bis zu diesem Lebensjahr. Ab dem neunten Lebensjahr spricht man von stabilised aptitude. Ab diesem Zeitpunkt hängen die musikalische Lerngeschwindigkeit und der Aufwand, den man für das Erlernen von Rhythmen, Melodien etc. benötigt, von dem vorher erreichten Lernpotential-Niveau ab.

Ein musikalischer Lernpotentialtest kann ein hilfreiches Instrument sein, um einen Beitrag zu einem diversitätsorientierten Musikunterricht zu leisten. Er kann dabei helfen die musikalischen Potentiale aller Schüler*innen zu erkennen, unabhängig davon, ob diese schon über musikalische Fähigkeiten verfügen oder nicht. Der musikalische Lernpotentialtest *Musical Audition Game* (MAG) umfasst eine gesprochene Erklärung der Durchführung und 20 Klangbeispiele (Gordon, 2003). Das musikdidaktische Ziel bei der Verwendung des MAG ist es, durch die Testergebnisse, die nur für die Musiklehrpersonen gedacht sind, einen differenzierten Musikunterricht planen und gestalten zu können. Gordon zeigt auf, dass musikalische Lernpotentialtests eine diversitätsorientierte Förderung der Schüler*innen im Musikunterricht ermöglichen und deren Motivation steigern können.

„When instruction is adapted to students' individual musical differences, less-able students are not quickly frustrated nor are more-able students easily bored, because all students experience success at their own level of potential“ (Gordon, 1997, S. 266).

So kann es für Schüler*innen zu folgenden diversitätsorientierten musikdidaktischen Ausdifferenzierungen kommen, die alle gleichermaßen motivieren und Frustration verhindern sollen (s. auch Gordon, 1997, S. 266-267):

³⁰ Für dieses Forschungsprojekt liegt ein breites Verständnis von musikalischer Begabung bzw. musikalischem Lernpotential zugrunde, welches sich nicht auf Audition und/oder musikalische Gedächtnisleistung beschränkt. Bezüglich der Konstruktvalidität bei der Erhebung von Audiation konnten Platz, Kopiez, Lehmann & Wolf (2022) nachweisen, dass die Messung von Audiation durch den Audiationstest AMMA von Gordon auch Anteile musikalischer Gedächtnisleistungen (*tonal memory*) enthielten.

- Gruppe A: Für Schüler*innen mit einem normalen musikalischen Lernpotential werden leichte Aufgaben und viel Zeit zum Wiederholen, Üben und viel Lern-Unterstützung durch Musiksoftwares/Apps, die Musiklehrpersonen, aber v.a. durch Lernende aus den Gruppen B und C eingeplant: „students of lesser music aptitude learn better by listening to their more competent peers than from instruction by a teacher alone“ (Gordon, 1997, S. 266).
- Gruppe B: Für Schüler*innen mit einem überdurchschnittlichen musikalischen Lernpotential werden leichte und mittelschwere Aufgaben und etwas weniger Zeit zum Wiederholen, Üben und für die Lern-Unterstützung (auch durch Lernende aus der Gruppe C) eingeplant als bei Gruppe A.
- Gruppe C: Für Schüler*innen mit einem hohen musikalischen Lernpotential werden leichte, mittelschwere und schwere Aufgaben angeboten und es wird davon ausgegangen, dass diese Schüler*innen alle diese Aufgaben im *normalen* Zeitrahmen erlernen, zum Wiederholen und Üben nicht viel Lern-Unterstützung (z.B. durch die Musiklehrperson) benötigen und diese davon profitieren, anderen Lernenden aus den Gruppen A und B zu assistieren.

Der Fokus auf das musikalische Lernpotential bei der Gruppeneinteilung entspricht der allgemeinpädagogisch verbreiteten Kategorie der *Leistungsdifferenzierung* von Lernenden. Zudem werden das Arbeitstempo und die Einteilung in verschiedene Lerntypen als wichtige Diversitätskriterien betont (Born & Oehler, 2017, S. 52-54), welche auf ein konventionelles Verständnis von Diversität hinweist (Häcker & Heyden, 2024, S. 7). Gleichzeitig sind Elemente einer vielschichtigen Diversitätsförderung erkennbar, wenn Raum für gemeinsames Arbeiten, Assistieren in Paaren oder Gruppen sowie Projekte, die die individuellen Fähigkeiten und Vorlieben der Schüler*innen einbeziehen, geschaffen wird. Dieses Vorhaben verweist auf Ergebnisse anderer Studien, welche die Bedeutung der Kompetenz zum diversitätsorientierten Unterrichten für die Gestaltung von Lerngelegenheiten herausgearbeitet haben (Külker, Rjosk & Gresch, 2024).

1.4 Hypothesenbildung

In den vorherigen Kapiteln wurde die Bedeutung der Motivation musikalischen Handelns im Musikunterricht, musikalischer Präferenzen und Praxen sowie des musikalischen Lernpotentials zur diversitätsorientierten Förderung von Sekundarstufenschüler*innen im Musikunterricht herausgearbeitet. Die daraus abgeleiteten Hypothesen zur Analyse des Musikunterrichtes sind:

Nullhypothese H_0 : Die *Motivation im Musikunterricht* und das *musikalische Lernpotential* weisen keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf Geschlecht, Instrumentalpraxis, Musikgruppenzugehörigkeit und musikalische Genrepräferenzen bei den Schüler*innen auf.

Die Alternativhypothese H_1 ist: Die *Motivation im Musikunterricht* und das *musikalische Lernpotential* weichen in Bezug auf Geschlecht, Instrumentalpraxis, Musikgruppenzugehörigkeit und musikalische Genrepräferenzen signifikant voneinander ab.

2 Forschungsmethodik

2.1 Stichprobe

Die Untersuchung wurde an zwei verschiedenen Realschulen in Baden-Württemberg im zweiten Quartal 2022 durchgeführt. Die Fragebogenerhebung erfolgte freiwillig bei insgesamt 23 Schulklassen der fünften bis zur zehnten Jahrgangsstufe. Es handelte sich um Schulen ohne Musikbetonung im Schulprofil. Es konnte nicht erhoben werden, ob die verantwortlichen Musiklehrpersonen fachfremde/fachnahe oder studierte Musiklehrpersonen waren, dies könnte sicherlich ein Einfluss auf die Musikunterrichtsumsetzungen haben (Schiemann, 2021).

Der Anteil der weiblichen Schülerinnen belief sich auf 42 %, der Anteil diverser Schüler*innen auf 3 % und der Anteil männlicher Schüler auf 50 %. 5 % der Schüler*innen gaben keine Angabe über ihr Geschlecht an. Die Stichprobengröße betrug $N = 494$ Schüler*innen. Die Altersspanne reichte von 10 bis 17 Jahren. Der Mittelwert in Jahren betrug $M = 13,3$ ($SD = 5,5631$). Etwa ein Drittel (30.9 %) der Stichprobe gab an, ein Instrument zu spielen, 10.1 % waren Mitglieder einer Musikgruppe und 2.1 % Mitglieder eines Chors. Die am häufigsten genannte Musikpräferenz war Pop (58.2 %), gefolgt von Rap (47.1 %), Rock (23.8 %), Klassik (9.8 %) und Jazz (5.5 %). 13.5 % der Schüler*innen gaben an, nicht zu wissen, welche Musik sie gerne hörten.³¹

2.2 Erhebung

Die Untersuchung wurde mittels *Papier-Bleistift-Tests* durchgeführt. Die Fragebögen wurden den Musiklehrpersonen per E-Mail zugeschickt, von ihnen ausgedruckt, nach der Durchführung wieder eingescannt und als PDF an den Forscher zurückgesandt. Für die Durchführung des Lernpotential-Tests wurden mp3-Dateien versandt, welche die Musiklehrpersonen über Audioabspielgeräte im Fachraum Musik den Schüler*innen vorgespielt haben. Zudem erhielten die Musiklehrpersonen Anleitungen zur korrekten Testdurchführung, um sicherzustellen, dass die Schüler*innen den Fragebogen und den Lernpotential-Test unter möglichst vergleichbaren Bedingungen absolvieren.

³¹ Die weiteren genannten Musikgenres der Schüler*innen konnten in Rahmen dieser Arbeit nicht berücksichtigt werden, sie sind noch im Verlauf zukünftiger Forschungsprojekte auszuwerten.

2.3 Erhebungsinstrumente

Zur Vorhersage der abhängigen Variablen (MMI und MAG) wurden mehrere Variablen und Skalen eingesetzt. Das Fragebogeninstrument bestand aus Fragen zum Geschlecht, dem privaten Instrumentalspiel, musikalischen Genre-Präferenzen und der Zugehörigkeit zu einem Musikensemble, Band oder Chor, sowie aus dem *Motivation im Musikunterrichtsinventar* (MMI) Fragebogen (Harnischmacher, Höfer & Blum, 2015) und dem musikalischen Lernpotential-Test mit Audiobeispielen (MAG, Gordon, 2003).

Die Schüler*innen wurden befragt, ob sie sich als weiblich, männlich oder divers betrachten. Die privaten Gesangs- und/oder Instrumentalpraxen der Schüler*innen wurden folgendermaßen abgefragt: „Hast du privat, also außerhalb der Schule, Instrumental- und/oder Gesangsunterricht?“.

Folgende musikalischen Genre-Präferenzen wurden bei der Abfrage vorgegeben: Klassik, Jazz, Rock, Pop, Rap, und „ich weiß nicht“ und als offenes Item wurde den Schüler*innen angeboten „weitere Musikrichtungen“ zu ergänzen. Um die Zugehörigkeit zu einem Musikensemble, Band oder Chor zu erfahren, wurden die Schüler*innen gebeten anzugeben: „Bist du privat, außerhalb der Schule, in einem Chor oder spielst du in einer Band oder einem Musikensemble mit?“

Um die Auswertung des MMI auch auf der Ebene der Subskalen zu ermöglichen, wurde die Vollskala des MMI mit 32 Items verwendet. Die vier Subskalen sind: *Selbstwirksamkeit* (z.B. „Im Musikunterricht komme ich gut klar.“), *Zielorientierung* (z.B. „Ich finde es toll, dass man verschiedene Instrumente kennenlernen.“), *externale Handlungshemmung* (z.B. „Die Musikauswahl ist schlecht.“) und *Kontrollüberzeugung* (z.B. „Ich weiß genau, wie ich mit neuen Aufgaben fertig werde.“). Die Reliabilität (Cronbachs Alpha = .87 bis .94) und die Validität des MMI stellen Carmichael und Harnischmacher (2015) detailliert dar.

Der musikalische Lernpotentialtest *Musical Audiation Games* (MAG) (Gordon, 2003) dient der Erfassung und Förderung des musikalischen Lernpotenzials von Schüler*innen. Der MAG weist eine Reliabilität mit einem Cronbachs Alpha von .92 auf (Gordon, 2003, S. 30). Die englischsprachige Testanleitung des MAG wurde vom Autor ins Deutsche übersetzt. So wird den Schüler*innen eine klare Anleitung zur Durchführung des Tests sowie eine detaillierte Erklärung zur Nutzung der Antworttabelle als Hörbeispiel zur Verfügung gestellt. Während des MAG hören die Schüler*innen die Hörbeispiele und vergleichen jedes Beispiel auditiv mit einer stets gleichen Mustermusik. Die Antwortmöglichkeiten umfassen „gleich“, „Melodie“, „Rhythmus“ und „Harmonie“. Die maximal erreichbare Punktzahl beträgt 20. Auf Basis ihrer Testergebnisse werden die Schüler*innen in drei Potentialstufengruppen eingeteilt: C (hohes musikalisches Lernpotential bei 16-20 Punkten), B (mittleres musikalisches Lernpotential bei 10-15 Punkten) und A (niedriges musikalisches Lernpotential bei 0-9 Punkten).

2.4 Datenanalyse

In dieser querschnittlichen Erhebung wurden hypothesentestende und explorative quantitative Datenanalysen durchgeführt. Die softwarebasierte Auswertung erfolgte mit SPSS, Version 29. Es wurden einfaktorielle Varianzanalysen gerechnet. Die Bedingungen für Varianzanalysen wurden geprüft auf: Intervallskalierung der abhängigen Variable, Zufallsstichprobenziehung, Normalverteilung und Varianzgleichheit.

3 Ergebnisse

3.1 Deskriptive Ergebnisse

Die Reliabilität des Fragebogeninstruments MMI war mit Cronbachs Alpha = .868 im guten Bereich. Der MAG weist eine Reliabilität mit einem Cronbachs Alpha von .702 auf, was eine zufriedenstellende interne Konsistenz des Tests darstellt. Die Gruppen der Schüler*innen diversen Geschlechts ($n = 17$) und ohne Geschlechterangabe ($n = 22$) sind zu klein und werden daher in den nachfolgenden Berechnungen nicht berücksichtigt. Zudem sind die Ergebnisse der Gruppe der Schüler*innen mit der Zugehörigkeit zu einem Chor/Ensemble mit $n = 53$ grenzwertig klein. Die Ergebnisse haben daher nur informativen Charakter und sollten nur mit Vorsicht betrachtet und interpretiert werden (Tabelle 1 und 2).

3.2 Motivation im Musikunterricht

Für die inferenzstatistische Auswertung des MMI und des MAG (s. Kap. 3.3) wurden folgende Variablen der Schüler*innen herangezogen: Geschlecht, Instrumentalpraxis und Mitgliedschaft in einem Chor oder einer Musikgruppe. Schülerinnen waren signifikant höher motiviert im Musikunterricht als Schüler [$F(2, 468) = 6.205$, $p = 0.002$, $\eta^2 = 0.026$, *kleiner Effekt* nach Cohen (1988)] (siehe Tabelle 1). Instrumentalist*innen waren signifikant höher motiviert als Non-Instrumentalist*innen [$F(1, 476) = 28.483$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.056$, *kleiner Effekt* nach Cohen (1988)] (siehe Tabelle 1). Nur eingeschränkt interpretierbar wegen zu kleiner Stichprobengröße: Chor- und/oder Musikgruppenmitglieder waren signifikant höher motiviert als Non-Chor-/ Musikgruppenmitglieder [$F(1, 477) = 29.842$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.059$, *kleiner Effekt* nach Cohen (1988)] (siehe Tabelle 1).

3.3 Auswertungen des Musikalischen Lernpotentials

Zwischen den weiblichen und männlichen Lernenden lagen keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf das musikalische Lernpotenzial vor [$F(2, 463) = 0.388$, $p = 0.679$, $\eta^2 = 0.002$, *kein Effekt* nach Cohen (1988)]. Die Gruppe der *diversen Schüler*innen* wurde aufgrund ihrer geringen Größe ($n = 17$) von der Berechnung ausgenommen (siehe Tabelle 2).

Tabelle 1: Motivation im Musikunterricht (MMI)

MMI	N	M	SD	Std.- Fehler	95% KI-UG	95% KI- OG	Min	Max
Geschlecht								
Schüler	246	3,39	0,64	0,04	3,31	3,47	1,13	4,81
Schülerinnen	208	3,60	0,63	0,04	3,51	3,69	1,81	4,85
Divers	17	3,46	0,72	0,18	3,09	3,84	2,13	4,44
Gesamt	471	3,48	0,64	0,03	3,43	3,54	1,13	4,85
Instrumentalpraxis								
Non-Instrumentalist*innen	348	3,39	0,63	0,03	3,33	3,46	1,13	4,85
Instrumentalist*innen	130	3,74	0,63	0,06	3,63	3,85	1,81	4,81
Gesamt	478	3,49	0,65	0,03	3,43	3,55	1,13	4,85
Chor/Musikgruppe								
Non-Mitglieder	426	3,43	0,64	0,03	3,37	3,49	1,13	4,85
Mitglieder	53	3,93	0,57	0,08	3,78	4,09	2,36	4,81
Gesamt	479	3,49	0,65	0,03	3,43	3,55	1,13	4,85

Tabelle 2: Musikalisches Lernpotential (MAG)

MAG	N	M	SD	Std.- Fehler	95% KI-UG	95% KI- OG	Min	Max
Geschlecht								
Schüler	244	12,09	3,53	0,23	11,64	12,54	1	19
Schülerinnen	205	12,3	3,40	0,24	11,83	12,77	2	19
Divers	17	12,71	3,87	0,94	10,72	14,7	6	19
Gesamt	466	12,21	3,48	0,16	11,89	12,52	1	19
Instrumentalpraxis								
Non-Instrumentalist*innen	349	11,67	3,28	0,18	11,33	12,02	1	19
Instrumentalist*innen	132	13,45	3,61	0,32	12,83	14,08	3	19
Gesamt	481	12,16	3,46	0,16	11,85	12,47	1	19
Chor/ Musikgruppe								
Non-Mitglieder	427	11,93	3,37	0,16	11,61	12,25	1	19
Mitglieder	55	13,91	3,69	0,50	12,91	14,91	3	19
Gesamt	482	12,15	3,46	0,16	11,84	12,46	1	19

Instrumentalist*innen erzielten signifikant höhere Ergebnisse im Lernpotentialtest als Non-Instrumentalist*innen [$F(1, 217.203) = 24.543, p < 0.001, \eta^2 = 0.053$, *kleiner Effekt* nach Cohen (1988)] (siehe Tabelle 2). Chor- und/ oder Musikgruppenmitglieder erzielten signifikant höhere Ergebnisse im Lernpotentialtest als Non-Chor- und/ oder Musikgruppenmitglieder [$F(1, 480) = 16.491, p < 0.001, \eta^2 = 0.033$, *kleiner Effekt* nach Cohen (1988)] (siehe Tabelle 2).

Die Motivation im Musikunterricht und das musikalische Lernpotenzial korrelierten signifikant miteinander auf einem Niveau von 0,01 (zweiseitig) Pearson-Korrelation = 0.149. Dies stellt nach Cohen (1988) einen kleinen Effekt dar.

Fazit 1: Aus den vorherigen Analysen lassen sich *globalere* Aussagen zu Gruppen von Lernenden treffen. Beispiel: Um Schüler*innen, welche über ein niedriges Lernpotential, eine niedrige Motivation und keine (Privat-) instrumentalen Musikpraxen verfügen, ausreichende Teilhabe-Optionen zu ermöglichen sollte dieser großen Gruppe A (29,1 % in dieser Stichprobe) bspw. durch ein langsames Lerntempo, mit mehr Zeit und Variationen für musikalisches Üben und vielfältige Unterstützungssysteme (Peersupport, Softwarelösungen etc.) angeboten werden (s. auch Kap. 1.3). Um jedoch individuelle und diversitätsorientierte Fördermaßnahmen ableiten zu können sind weitere Analysen notwendig. Daher soll im folgenden Kapitel noch ein Ausblick im Rahmen einer vertiefenden Auswertung für Schüler*innen mit der Musikpräferenz Rap/Hip Hop gegeben werden.

3.4 Vertiefende Auswertungen: Musikpräferenz Rap

Um einen relevanten diversitätsorientierten Bezug zur Diagnose-Situation von Musiklehrpersonen herzustellen, welche einzelne Schüler*innen/ Klassen unterrichten und deren Lernvoraussetzungen erheben möchten, wurden zusätzlich vertiefende Auswertungen berechnet. Sie dienen dazu, den Praxisnutzen für die Sekundarstufe 1 aufzuzeigen, um zu veranschaulichen, wie anhand von empirischen Daten, diagnostisches Wissen für die Planung und Durchführung des Musikunterrichts generiert werden kann. Dafür wurde als Beispiel die Gruppe der Schüler*innen mit der *Musikpräferenz Rap* genutzt.³²

Schüler*innen, die Rap präferierten, hatten eine signifikant niedrigere Motivation ($M = 3.36, SD = 0.64$) als Schüler*innen, die Rap nicht präferierten ($M = 3.59, SD = 0.63$) [$F(1, 477) = 16.643, p < 0.001, \eta^2 = 0.034$, *kleiner Effekt* nach Cohen (1988)]. Dadurch, dass nun auch die Subskalen betrachtet werden können, zeigten sich weitere signifikante Unterschiede zwischen Schüler*innen mit der *Musikpräferenz Rap* und solchen ohne. Schüler*innen mit der *Musikpräferenz Rap* hatten signifikant geringere Mittelwerte in den Subskalen: Selbstwirksamkeit (SW), Externale Handlungshemmung (EH) und Zielorientierung (ZO), jedoch nicht in der Subskala Kontrollüberzeugung (KÜ) (siehe Tabelle 3).

³² Diese Auswertung müsste auch für die anderen Musikpräferenzen durchgeführt werden, kann aufgrund von Platzmangel hier aber nicht erfolgen.

Tabelle 3: Subskalen der Motivation im Musikunterricht (MMI) von Schüler*innen mit der Musikpräferenz Rap

MMI	M	N	p	Mittelwertsdifferenz	Standardfehlerdifferenz
MMI-SW	2.90	476	0.004	0.1946	0.0671
MMI-KÜ	1.34	477	0.182	0.0911	0.0681
MMI-EH	4.44	477	< .001	0.3737	0.0841
MMI-ZO	3.43	477	< .001	0.2942	0.0857

Schüler*innen, die Rap präferierten, hatten keine signifikant höheren/ niedrigeren musikalischen Lernpotentialergebnisse im MAG als Schüler*innen, die Rap nicht präferierten [$F(2, 485) = 0.084$, $p = 0.920$, $\eta^2 = 0.000$, *kein Effekt* nach Cohen (1988)] (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Musikalisches Lernpotenzial von Schülerinnen mit der Musikpräferenz Rap

MAG	N	M	SD	Std.-Fehler	95% KI-UG	95% KI-OG	Min	Max
Keine Rap-Präferenz	257	12,21	3,38	0,21	11,80	12,63	3	19
Rap-Präferenz	225	12,08	3,56	0,24	11,62	12,55	1	19
fehlend	6	12,17	4,12	1,68	7,84	16,49	5	17
Gesamt	488	12,15	3,47	0,16	11,85	12,46	1	19

Fazit 2: Um individuellere und *feinkörnigere* Aussagen zur diversitätsorientierten Förderung zu erhalten wurde beispielhaft diese vertiefende Auswertung berechnet: Schüler*innen, die Rap präferierten waren signifikant weniger motiviert, sie verfügten aber nicht über ein signifikant niedrigeres musikalisches Lernpotential. Analysiert man die Subskalen der signifikant niedrigeren Bereiche der Motivation, so ergeben sich Möglichkeiten (musik)pädagogisch zu intervenieren und diese Bereiche diversitätsorientiert zu fördern. Dabei empfiehlt es sich jedoch individuell (für jede*n Schüler*in einzeln) vorzugehen, wenn man dafür die nötigen Ressourcen bereitstellen kann. Niedrige Subskalenwerte können als Hinweis für Förderbedarfe und Unterstützungsangebote und (sehr) hohe Mittelwerte als Hinweise für Potentiale und Stärken der Schüler*innen gedeutet werden. Ein Beispiel für eine diversitätsorientierte Förderung der Motivation mit Fokus auf die Lehrpersonen-Lernenden-Interaktion, welche durch die eigenen Datenerhebungen empirisch fundiert sind und individuell für jede*n Schüler*in erstellt werden müsste, zeigt Tabelle 5.

Tabelle 5: Individuelle Schüler*innen Interpretation der MMI-Subskalen für die musikpädagogische Intervention (eigene Darstellung)

MMI-Subskala zu niedrig	mögliche musikpädagogische Intervention	Formulierungsversuche
Selbstwirksamkeit (SW) z.B. „ <i>Im Musikunterricht komme ich gut klar</i> “	Dem Lernenden verdeutlichen, was sie/er bereits erreicht hat im Musikunterricht (MU).	<ul style="list-style-type: none"> • „Ja, vielleicht hast du bisher noch nicht gelernt/ erlebt, dass ... aber würdest du es gerne mal erleben/ können/ ausprobieren?“ • „Vielleicht hast du deine Prioritäten bisher anders gesetzt, und möchtest jetzt ... eine höhere Wichtigkeit geben?“
Externale Handlungshemmung (EH) z.B. „ <i>Die Aufgaben im MU sind langweilig</i> “	Dem Lernenden verdeutlichen, was sie/er dazu beitragen kann, dass der MU mehr in Übereinstimmung mit seinen/ihren Werten, Wünschen, Prioritäten ist.	<ul style="list-style-type: none"> • „Ich möchte mich mehr im MU einbringen, weil mir meine/r musikalische Entwicklung/ Geschmack ... am Herzen liegt“ • „Ich möchte mal andere ... (Musikrichtungen) im MU behandeln, weil mir Abwechslung Freude bereitet.“
Zielorientierung (ZO) z.B. „ <i>Ich finde es toll, dass man verschiedene Instrumente kennenlernt</i> “	Dem Lernenden verdeutlichen, was sie/er dazu beitragen kann, um von einer Wahrnehmung des „Müssens und Sollens zum Wollen“ im MU zu kommen.	<ul style="list-style-type: none"> • „Bist du/ seid ihr bereit ... (z.B. mit anderen Schüler*innen zusammen Musik zu machen)?“

4. Diskussion

Es konnte gezeigt werden, dass signifikante Unterschiede in Motivation und musikalischem Lernpotential basierend auf Geschlecht, Instrumentalpraxis und Musikgruppenzugehörigkeit bei den Schüler*innen bestehen. Für eine individuelle beziehungsweise Klassen-interne Nutzung und Förderung im Sinne einer diversitätsorientierten Musikdidaktik, scheint es aber sinnvoller zu sein, Einzelergebnisse zu erheben und zu interpretieren (s. Kap. 3.4). Bestrebungen um die Potenzialorientierten Fachdidaktiken liefern dazu weitere Hinweise (Veber, Benölken & Pfitzner, 2019).

Vor dem Hintergrund der oben skizzierten Analysen ergibt sich für den Musikunterricht der Sekundarstufe 1 der Bedarf, eine konkrete *Binnendifferenzierung* in der jeweiligen Musikklasse auf Grundlage der empirischen Ergebnisse aus dem MAG, dem MMI und den musikalischen Präferenzen und Praxen abzuleiten.

Es wäre sinnvoll, drei Gruppen von Schüler*innen zu identifizieren: mit (A) normalem, (B) überdurchschnittlichem und (C) hohem musikalischem Lernpotential (s. Kap. 1.4). Zudem erscheint eine individuelle Interpretation der MMI-Subskalen für jede*n Schüler*in (siehe Tabelle 5) für musikpädagogische Interventionen aufschlussreich, um eine datenbasierte Grundlage für eine diversitätsorientierte Förderung im Musikunterricht zu schaffen. Am Beispiel von Schüler*innen, die Rap-Musik präferierten (s. Kap. 3.4), konnte in dieser Arbeit ansatzweise gezeigt werden, welche möglichen Förderpotentiale verschiedenen Musikgenre-Präferenzen inhärent sind. Der weithin bekannten Unterscheidung zwischen Instrumentalist*innen und Non-Instrumentalist*innen sowie zwischen Mädchen und Jungen in Bezug auf Motivation im Musikunterricht, wurde auch in dieser Studie bestätigt.

Eine empirische Bestätigung für eine erfolgreich umgesetzte diversitätsorientierte Förderung aller Schüler*innen im Musikunterricht, sprich für einen *lernpotentialensitiven* Musikunterricht, wäre es, wenn sich die Motivation zwischen den drei Lernpotentialgruppen – infolge eines diversitätsorientierten Musikunterrichts – nicht signifikant voneinander unterscheiden würde.

Dazu weisen vorherige Studien bezüglich der musikalischen Präferenzen und Praxen darauf hin, dass ein stärkerer Einbezug der musikalischen Gebrauchspraxen der Jugendlichen³³ (z.B. postdigitales Musizieren) und der musikalischen Präferenzen (Heß, 2013³⁴) auf theoretischer sowie auf musikpraktischer Ebene ein vielversprechender Ansatz sein könnte.

Neben der hohen Praktikabilität des Einsatzes des MAG müssen die Ergebnisse des MAG (s. Kap. 3.3-3.4) auch kritisch betrachtet werden. Drei Aspekte zur diversitätsorientierten Deutung des musikalischen Lernpotentials sollten hierzu diskutiert werden:

1. Musikpraktische Übung: Das Erlernen eines Instruments erhöht die musikalischen Fähigkeiten und führt bei Instrumentalist*innen zu einem besseren Ergebnis in Musiklernpotentialtests als bei Non-Instrumentalist*innen. Misst der Lernpotentialtest auch wirklich das Lernpotential und nicht auch schon erworbene Fähigkeiten?
2. Menschen, die von Geburt an mit einem höheren musikalischem Lernpotential ausgestattet sind, tendieren eventuell eher dazu ein Musikinstrument zu erlernen als Menschen mit einem geringeren musikalischem Lernpotential. Instrumentalist*innen schneiden also vielleicht deshalb besser in Musiklernpotentialtests ab als Non-Instrumentalist*innen, da sie generell über höhere musikalische Fähigkeiten verfügen.

³³ Musik spielt im Jugendalter eine zentrale Rolle für Identifikation innerhalb der Peer-Group und ermöglicht Abgrenzung von anderen Altersgruppen sowie gezielte Stimmungsbeeinflussung und Fluchtmöglichkeiten aus dem Alltag. Daher wird Musik (immer wieder) gezielt genutzt, um Jugendliche zu erreichen, zu fördern und in geschützten Rahmen Ausdrucksformen sowie Erlebnis- und Erfahrungsfelder zu erschließen (Grosse & Wickel, 2017, S. 146).

³⁴ Heß` (2013) Untersuchungen zeigten, dass Musikpraxis im Unterricht nicht als alleiniger Einflussfaktor von Motivation gesehen werden kann. Gleichzeitig wurden Zusammenhänge zwischen einer positiveren Grundeinstellung und der Berücksichtigung von Populärmusik und individuell präferierter Musik bei Schüler*innen beobachtet.

3. Vielleicht beeinflusst ein anderer Faktor, der im angewandten MAG unsichtbar bleibt, die beiden sonst voneinander unabhängigen Faktoren Instrumentalist*in/ Non-Instrumentalist*in und musikalisches Lernpotential, sodass der Schein einer Abhängigkeit entsteht, aber eigentlich andere Faktoren, wie z.B. sozioökonomischer Status des Elternhauses, diesen maßgeblich beeinflussen.

Ob und welche dieser Annahmen zutreffend sind, soll durch weitere Forschung im Bereich diversitätsorientierter Musikdidaktik empirisch untersucht und diskutiert werden.

Die diversitätsorientierte Förderung im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 bietet zahlreiche Chancen, insbesondere in Bezug auf die individuelle musikalische Lernpotentialentfaltung, die Förderung der Motivation musikalischen Handelns und, vermutlich durch eine *Musikgenre-Offenheit*, interkulturelle Kompetenzen und die Stärkung sozialer Fähigkeiten der Schüler*innen. Gleichzeitig stellen die damit verbundenen höheren Anforderungen an Zeit, Ressourcen und die Komplexität der Umsetzung sowie die Notwendigkeit von Akzeptanz und Unterstützung durch Schüler*innen, Musiklehrpersonen und das Bildungssystem wesentliche Herausforderungen dar. Zudem lassen sich kreative und künstlerische Aspekte des Musikunterrichts schwer empirisch oder standardisiert messen, was die Aussagekraft solcher Tests bisher einschränkt.

Eine sorgfältige Planung und entsprechende Unterstützung sind daher essenziell, um die Vorteile dieser musikpädagogischen Ansätze zur diversitätsorientierten Förderung voll ausschöpfen zu können. Die Bereitschaft der Musiklehrpersonen, solche Verfahren einzusetzen, und die Möglichkeit, ausreichend Zeit im Lehrplan dafür zu finden, sind entscheidende Faktoren. Viele Musiklehrpersonen könnten skeptisch gegenüber der Implementierung von Testverfahren sein, insbesondere wenn sie die zusätzliche Belastung durch Vor- und Nachbereitung der Erhebungen und den potenziellen Zeitverlust berücksichtigen. Es wäre notwendig, Diskussionen über die praktischen Implikationen solcher Verfahren zu führen und sicherzustellen, dass ausreichende Unterstützung und Fortbildung für Musiklehrpersonen vorhanden sind. Zudem müsste der Lehrplan möglicherweise angepasst werden, um Raum für diversitätsorientierte Förderung/ diagnostische Maßnahmen zu schaffen, ohne den Unterrichtsfluss zu stören.

Die hier präsentierten Erkenntnisse können Ausgangspunkte für Reformen etwa von Eignungsprüfungen und Studiengangcurricula sowie für eine stärker diversitätsreflektierte Forschung, Lehre und Musikunterrichtspraxis sein (Göllner, Honnens, Krupp, Oravec & Schmid, S, 2023, S. 14; Brunner, Cordi & Schreck, 2022). Weitere wissenschaftliche Forschungen zu geeigneten musikpädagogischen Diversitätsförderungen sollte unbedingt die Ebene der Akteur*innen, v.a. der Schüler*innen und Musiklehrpersonen, von Beginn an einschließen und berücksichtigen, um die Bereitschaft und die Nutzbarkeit eines möglichen Diversitätsförderungs-Tools zu erhöhen und die grundlegende Akzeptanz und Praktika-

bilität dieser im Musikunterrichtsalltag zu gewährleisten. Vielfältigere Erkenntnisse könnten vermutlich qualitative Untersuchungen zur musikdidaktischen Adaption der von Schüler*innen präferierten Musikunterrichtsinhalte und -gestaltungen bringen, um den Musikunterricht diversitätsorientiert an die Motivationen, musikalischen Lernpotentiale und Präferenzen möglichst aller Schüler*innen anzupassen.

7 Literaturverzeichnis

- Bohl, T. (2017). Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Forschungsbefunde und didaktische Implikationen. In T. Bohl, J. Budde, & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 257–273). Klinkhardt.
- Born, A., Oehler, C. (2017). *Lernen mit Grundschulkindern: Praktische Hilfen und erfolgreiche Fördermethoden für Eltern und Lehrer*. Kohlhammer Verlag.
- Bradley, D., & Goble, S. (2023). Action for Change in Music Education: Possibilities and Perspectives. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 22 (3): 1-6. <https://doi.org/10.22176/act22.3.1>
- Brunner, G., Cordi, L. & Schreck, D. (2022). Entwicklungspotenziale, Visionen und Schritte zu einer diversitätsorientierten Hochschule. In G. Brunner, M. Degenhardt, T. Herrmann, K. Zaki (Hrsg.), *Querschnittskompetenzen im Lehramt und darüber hinaus. Tagungsband zum Tag der Lehre und des Lernens 2022 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg* (S. 230-250). <https://doi.org/10.60530/opus-3175>
- Bundesverband Musikunterricht e. V. (2019). *Inklusion. BMU-Position zur Inklusion im Musikunterricht*. Abgerufen am 2. Juli 2024 von <https://www.bmu-musik.de/ueber-uns/positionen/inklusion-bmu-position-2/2019/>
- Carmichael, M., & Harnischmacher, C. (2015). Ich weiß, was ich kann! Eine empirische Studie zum Einfluss des musikbezogenen Kompetenzerlebens und der Motivation von Schülerinnen und Schülern auf deren Einstellung zum Musikunterricht. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung. Musikpädagogische Forschung*, Bd. 36 (S. 177–198). Waxmann.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Erlbaum.
- Dannecker, W., & Schindler, K. (2022). Diversitätsorientierte Deutschdidaktik—theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirische Forschung. In W. Dannecker & K. Schindler (Hrsg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten: Bd. 4* (S. 6-17). <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>
- Dzharatova, A. (2023). *Integration of a Music Teacher in Europe to the Realities of Cultural Diversity. How to teach students of different backgrounds*. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/803674/Dzharatova_Anna.pdf?sequence=2. [29.01.2024].

- Eller, T., & Siedenburger, I. (2024). Kreative Produktionsprozesse begleiten im Lehr-Lern-Labor Musik. In R. Kürten, G. Greefrath, M. Hammann (Hrsg.), *Digitale Medien in Lehr-Lern-Laboren. Innovative Lehrformate in der Lehrkräftebildung zum Umgang mit Diversität und Inklusion. Bd. 16, Begabungsförderung. Individuelle Förderung und inklusive Bildung* (S. 131-148). Waxmann.
- 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 empirischer Musikpädagogik*, 11, 1-34.
- Gembris, H. (2018). Musikalische Entwicklung: Das Erwachsenenalter. In A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie* (S. 217-246). Hogrefe.
- Göllner, M., Honnens, J., Krupp, V., Oravec, L., & Schmid, S. (2023). Vorwort. In M. Göllner, J. Honnens, V. Krupp, L. Oravec & S. Schmid (Hrsg.), *44. Jahressband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 11-14). Waxmann
- Gordon, E. E. (1986). *Musikalische Begabung. Beschaffenheit, Beschreibung, Messung und Bewertung*. Schott.
- Gordon, E. E. (1997). *Learning sequences in music. Skill, content, and patterns. A music learning theory*. GIA.
- Gordon, E. E. (2003). *Am I Musical? Discover Your Music Potential. Music Audiation Games for Adults and Children Ages 7 and Up*. GIA.
- Grosse, T., & Wickel, H. H. (2017). Musik in sozialen Arbeitsfeldern. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen-Forschung-Diskurse* (S. 142-151). utb GmbH.
- Grow, J., & Roth, A. T. (2023). Einleitung: Gender in den Fachdidaktiken ästhetischer Fächer. In J. Grow & A.T. Roth (Hrsg.), *Gender in den Fachdidaktiken ästhetischer Fächer: Forschung und Konzepte zu Unterricht und Lehrendenbildung* (L'AGENda, Bd. 13) (S. 7-21). Barbara Budrich.
- Häcker, T., & Heyden, F. (2024). Der ,inklusive Blick 'in Materialien für heterogene Lerngruppen: eine method(olog)ische Spurensuche. In T. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow, S. Granzow (Hrsg.), *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven* (S. 206-220). Klinkhardt.
- Harnischmacher, C. (2018). Motivation. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen-Forschung-Diskurse* (S. 221-227). utb GmbH.
- Harnischmacher, C., Hofbauer, V. C., & Schulz-Heidorf, K. (2019). Warum Musik wählen? Eine mehrbenenanalytische Studie zur Vorhersage der Wahlbereitschaft zum Fach Musik durch die Motivation der Schüler* innen und die individuelle Förderung von Musiklehrkräften im Musikunterricht. In V. Weidner, C. Rolle, Christian (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 189-204). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:20712>

- Harnischmacher, C., Höfer, U. & Blum, K. (2015). Motivation im Musikunterricht Inventar (Kurzskala). <https://www.fem-berlin.de/publikationen-1/skalen/> [31.01.2024].
- Harnischmacher, C. & Hörtzsch, U. (2012). Motivation und Musikunterricht. Eine empirische Studie zum Vorhersagewert des Motivationsmodells Musikalischen Handelns auf die Erstellung zum Musikunterricht aus Schülersicht. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Musikpädagogische Forschung*, Bd. 33, S. 56–69). Die Blaue Eule.
- Herzog, M. (2023). Die Normativität des musikpädagogischen Inklusionsdiskurses und ihre Folgen. Problematisierungen und Alternativen auf Grundlage einer ambivalenztheoretischen Perspektive auf Inklusion. In M. Göllner, J. Honnens, V. Krupp, L. Oravec & S. Schmid (Hrsg.), *44. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 47-64). Waxmann
- Heß, F., & Inder, A. (2011). Musikunterricht zwischen Sach- und Fachinteresse. Ergebnisse aus der Pilotstudie 'Musikunterricht aus Schülersicht'. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2(1).
- Heß, F. (2013). ...dass einer fidelt... Klassenmusizieren als Motivationsgarant? Ergebnisse der Studie Musikunterricht aus Schülersicht. In A. Eichhorn & H. J. Keden (Hrsg.), *Musikpädagogik und Musikkulturen. Festschrift für Reinhard Schneider* (Musik, Kontexte, Perspektiven, Bd. 4, S. 78-93). Allitera.
- Külker, L., Rjosk, C., & Gresch, C. (2024). Zusammenhänge zwischen der selbst eingeschätzten Kompetenz zum inklusiven Unterrichten von Lehrkräften und der Gestaltung von Lerngelegenheiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, (1), S. 79-92.
- Lehmann-Wermser, A. (2021). „... es kömmt drauf an ...“. In J. Hasselhorn, O. Kautny & F. Platz (Hrsg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention* (S. 15-32). Waxmann.
- Leiß, J. (2022). Zum Potenzial von Universal Design for Learning für eine inklusionsorientierte Unterrichtsentwicklung und Lehrer*innenbildung im Fach Deutsch. In W. Dannecker & K. Schindler (Hrsg.), *Diversitätsorientierte Deutsch Didaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten* (S. 18-34). <https://omp.ub.rub.de/index.php/SLLD/catalog/series/SLLD-B>. [18.01.2024].
- Merkt, I. (2019). *Musik. Vielfalt. Integration. Inklusion. Musikdidaktik für die eine Schule*. ConBrio Fachbuch, Band 19. ConBrio.
- Platz, F., Kopiez, R., Lehmann, A. C., & Wolf, A. (2022). Measuring Audiation or Tonal Memory? Evaluation of the Discriminant Validity of Edwin E. Gordon's "Advanced Measures of Music Audiation". *Music & Science*, Vol. 5: 1-16.
- Schiemann, S. (2021). *Perspektiven zur Professionalisierung des Praktizierens. Fortbildung und Beratung für fachfremde Grundschul-Musiklehrpersonen*. Springer.

- Siedenburg, I. (2019). Potenzialorientierung im Fach Musik – Individualisiertes Lernen im Kollektiv. In M. Veber, R. Benölken und M. Pfitzner (Hrsg.), *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken* (S. 235-250). Waxmann.
- Veber, M., Benölken, R., & Pfitzner, M. (2019). *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken*. Waxmann.
- Vogt, K. (2011). Pädagogische Diagnostik–Potentiale entdecken und fördern. *bwp@ Spezial*, 5. http://www.bwpat.de/ht2011/ft11/vogt_ft11-ht2011.pdf?&sa=U&ei=1w0vVNB_Nu-PoywOFh4HQBg&ved=0CE8QFjAJ&usq=AFQjCNGLVF09r6DhvJU9TzT-puUAEgloCA [02.06.2024].