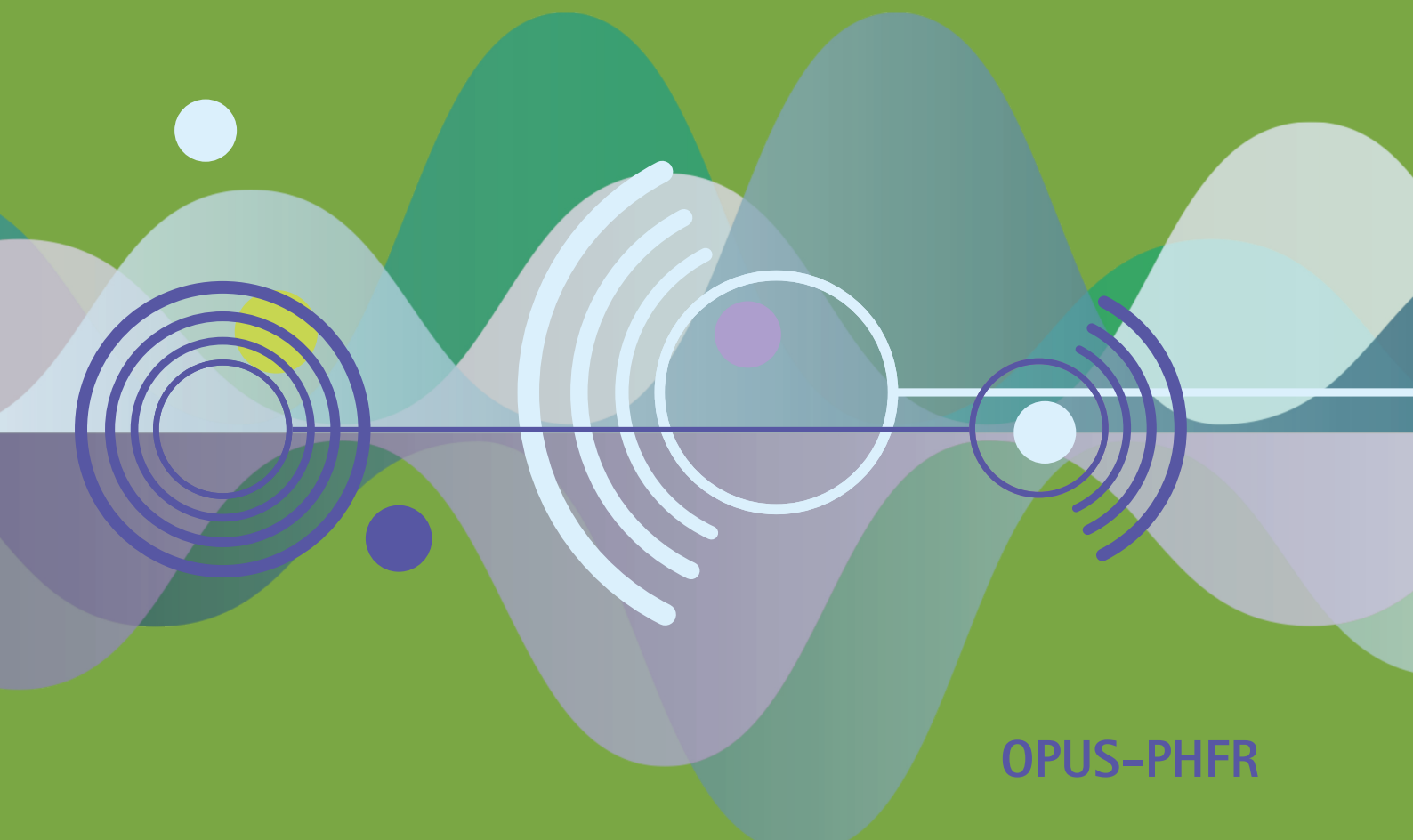


Georg Brunner | Daniel Fiedler | Silke Schmid [Hrsg.]

# 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

Ralph Gotzel, Christian Wacker & Georg Brunner

## **Adaptive (reproduktive) Klassenmusizierkonzepte**

### **Zusammenfassung**

Ausgehend von Überlegungen zum Klassenmusizieren werden für die Erweiterung des Handlungsrepertoires von Lehrkräften drei adaptive Klassenmusizierkonzepte vorgestellt, die in Bezug auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen in verschiedenen Schularten der Sekundarstufe 1 sowie mit unterschiedlichen Zielsetzungen anwendbar sind: (a) das musikalisch-kompetenzorientierte Konzept (Ziel: nachhaltiger musikalischer Kompetenzerwerb), (b) das inklusiv-differenzierende Konzept (Ziel: Einbindung aller Schüler\*innen und erfolgreiche Klanggestaltung) und (c) das systematisch-methodische Konzept (Ziel: aufbauendes, selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen in Musik). Abgerundet wird der Beitrag durch einen dezidierten Blick auf den Bildungsplan der Sekundarstufe 1 in Baden-Württemberg im Kontext von Klassenmusizieren nach dem systematisch-methodischen Konzept anhand eines konkreten Beispiels (Pachelbel: Kanon).

### **Schlüsselwörter**

Klassenmusizieren; Adaptivität; Kompetenzerwerb; Aufbau; Inklusion

## **Adaptive classroom music-making concepts**

### **Abstract**

Based on reflections on classroom music-making, three adaptive classroom music-making concepts are presented for the expansion of teachers' repertoire of activities, which can be applied in relation to different learning prerequisites in different types of secondary school and with different objectives: (a) the musical competence-orientated concept (aim: sustainable acquisition of musical competencies), (b) the inclusive-differentiating concept (aim: inclusion of all pupils and successful sound creation) and (c) the systematic-methodical concept (aim: sequential, independent and autonomous learning in music). The article is rounded off by a dedicated look at the (state) curriculum for secondary level 1 in Baden-Württemberg in the context of classroom music-making according to the systematic-methodical concept using a specific example (Pachelbel: Canon in d).

## Keywords

Classroom music-making; adaptivity; skills acquisition; sequential music learning; inclusion

## 1 Einleitung

Klassenmusizieren gilt als wichtiger Bestandteil des Musikunterrichts in der Sekundarstufe 1 (s. auch die Beiträge von Godau et al. sowie Rotsch & Werner i.d.B.). Um die Frage nach der Relevanz des Klassenmusizierens zu beantworten, lohnt sich ein Blick auf das heutige Bildungsverständnis mit besonderem Augenmerk auf das Fach Musik. Hentig (2004), zitiert nach Cerachowitz (2012), definiert den Begriff Bildung folgendermaßen:

„Bildung ist die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch-proportionierlich entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität oder Persönlichkeit führen, die in ihrer Individualität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichere.“ (Cerachowitz, 2012, S. 31)

Hierzu kann das Fach Musik wie kein anderes etwa durch Praxen wie dem Klassenmusizieren und den damit einhergehenden musikalischen Gestaltungsprozessen einen wichtigen Beitrag leisten. Der aktuelle Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg gibt hierzu einen wichtigen Hinweis. Das Fach Musik kann den Schüler\*innen ermöglichen,

„ihre Intuition und Kreativität sowie bereits erworbene musikalische Kompetenzen ein[z]ubringen und Freude an der musikalischen Praxis [zu] erleben. Damit verbunden ist die gegenseitige Rücksichtnahme und Anerkennung beim gemeinsamen Musizieren, die Sensibilisierung des Hörverhaltens, die Offenheit für die Vielfalt musikalischer Erscheinungsformen sowie Verantwortung für den Fortbestand und die Weiterentwicklung kulturellen Lebens.“ (*Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 4*)

*In der Tat existiert* „kein Begriff innerhalb der Musikpädagogik und der dazugehörigen Fachdidaktik, der in den letzten Jahren mehr an Bedeutung erfahren hat als das Klassenmusizieren“ (ausführlich hierzu Kuck, 2023; Höfer, 2014, S. 3). Insbesondere seit der Jahrtausendwende gab es einige Grundsatzdiskussionen zur Legitimation des Musikmachens im Musikunterricht. (u.a. Pabst-Krüger & Terhag, 2012; Terhag & Richter, 2011; Schäfer-Lembeck, 2005). Ab den 2010er Jahren ist eine Hinwendung zu empirischer Forschung im Bereich des Klassenmusizierens zu beobachten, wobei vor allem Profilklassen (s.u.) im Mittelpunkt des Interesses standen (s. Kuck, 2023, S. 9). *Was versteht man nun unter Klassenmusizieren?*

Klassenmusizieren subsumiert eine Fülle an Konzepten und Modellen<sup>70</sup> (wie z.B. des *Aufbauenden Musikunterrichts*; Brunner, 2024; Jank, 2021) im Bereich des praktischen Musizierens (Pabst-Krueger, 2021, S. 160). Es ist allerdings Vorsicht geboten, wenn das Klassenmusizieren nicht selbst als Ziel angesehen, sondern lediglich als „methodisches Mittel(chen)“ (Terhag, 2013, S. 17) abgestempelt und verwendet wird, denn dann könne dies als musikpädagogisches Konzept im Musikunterricht nicht ernst genommen werden (Terhag, 2013). Pabst-Krueger (2021) bringt das folgendermaßen auf den Punkt:

„Klassenmusizieren‘ (bzw. ‚Musizieren mit Schulklassen‘) ist ein Oberbegriff für Aktionsformen im Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen, bei denen alle Schüler musikbezogen handeln und ein überwiegender Teil der Klasse aktiv musiziert. Aktivitäten zur Klangerzeugung können hierbei auch mit anderen musikbezogenen Tätigkeiten wie z.B. Tanzen, Zeichnen, Lichtmalen, Dirigieren, Zuhören kombiniert werden.“ (Pabst-Krueger, 2021, S. 162)

Empirisch bestätigt wird diese Definition weitestgehend durch eine Interviewstudie mit Expert\*innen von Stamm (2017).

Abzugrenzen von der allgemeinen Klassenmusizierpraxis im Musikunterricht an Regelschulen sind die sogenannten Musizier- oder Profilklassen, wie z.B. Streicher- oder Bläserklassen sowie Gesangsklassen (u.a. Hellberg, 2019; Heß, 2017; Göllner, 2017; Bradler, 2014; Regniet, 2014; Buchborn, 2011). In Musizierklassen erlernen alle Schüler\*innen ein ihnen zugeteiltes bzw. ein von ihnen gewähltes, ensemblespezifisches Musikinstrument. Das Vorgehen der Lehrer:innen wird dabei durch empirisch fundierte Konzeptionen und häufig durch zusätzlichen Instrumentalunterricht im Einzelsetting untermauert und unterstützt. Durch die Konzentration auf lediglich ein Instrument der jeweiligen Instrumentengruppe besteht allerdings die Gefahr, in Musizierklassen „musikalische Monokulturen“ (Rolle, 2005, S. 69) herbeizuführen. *Beim Klassenmusizieren in der Regelschule wird wiederum meist eine große Vielfalt an Instrumenten des Orff-Instrumentariums oder anderen klassenmusikalisch geeigneten Instrumenten, wie beispielsweise Boomwhackers, verwendet (Fuchs, 2001).* Das Klassenmusizieren stellt eine der Grundformen der gruppenmusikalischen Arbeit in der Schule dar. Erlernt ein Kind in seiner Freizeit nicht selbst ein Instrument, besucht es nicht die Musikschule oder andere Institutionen und kann es keine anderweitigen privaten Lernangebote nutzen, die zumeist eine erhebliche finanzielle Belastung für die Eltern bedeuten, dann wird, mit Ausnahme des Klassenmusizierens in der Schule, das gemeinsame Musizieren eine Erfahrung privilegierter Kinder von gut situierten Eltern bleiben. Durch das musikalische Handeln im Klassenmusizieren kann so die Chance geschaffen werden, ohne das Erlernen eines Instrumentes im privaten Kontext, die „Fähigkeit zur umsichtigen Bedeutungszuweisung und zum begründeten musikästhetischen Urteil“ (Orgass, 2005, S. 52) aufzubauen. In den

<sup>70</sup> Es besteht in der Fachdiskussion kein einheitliches Verständnis darüber, ob Klassenmusizieren selbst als Konzept, Modell oder Methode bezeichnet werden soll oder kann. Sicherlich sind die Grenzen fließend (Jank, 2021, S. 28). In diesem Beitrag wird von Konzept gesprochen.



letzten Jahren hat sich im Zuge eines digital turns – begünstigt sicherlich auch durch die Covid-19-Pandemie – eine Erweiterung des Klassenmusizierens ergeben. Digitales Musizieren etwa mit Apps (Rolle et al., 2023) oder überhaupt post-digitales Musizieren (Godau et al., 2022), aber auch Möglichkeiten von KI (Treß, 2023) spielen dabei eine immer größere Rolle und ergänzen das traditionelle Instrumentarium.<sup>71</sup> Diskutiert wurden in den letzten Jahren auch Möglichkeiten der Förderung von kultureller Teilhabe durch das Klassenmusizieren und Well-Being (Krupp-Schleußner, 2016), Fragen sozialer Gerechtigkeit, demokratischer Zugang zu ästhetischer Bildung (Richter, 2011) sowie Fragen von Heterogenität, Differenzierung und Inklusion (Schilling-Sandvoß, 2021). Hier scheinen verschiedene Formen des Klassenmusizierens gute Möglichkeiten zu bieten, möglichst viele Schüler\*innen individuell zu fördern. Weiterhin haben Forschungen zur musikalischen Erfahrung und zum Selbstkonzept (Fiedler & Müllensiefen, 2016), aber auch zum Kompetenzerleben und zur Motivation (Carmichael & Harnischmacher, 2015) gezeigt, dass diese Bereiche durch eine aktive Auseinandersetzung mit Musik, wie dies beim Klassenmusizieren erfolgt, positiv beeinflusst werden können.

Darum sollen Umgangsweisen wie das Klassenmusizieren in jedem Musikunterricht als Grundlage für die musikalische Weiterentwicklung der Kinder und Jugendlichen dienen (Hofmann, 2005, S. 32). Wichtig ist dabei, das Klassenmusizieren nicht als einzige Umgangsform des Unterrichts zu sehen und damit rezeptive Unterrichtsformen komplett aus dem Unterricht zu streichen, denn Handlungsorientierung fasst diese beiden Umgangsformen gleichberechtigt zusammen (Walter, 1996, S. 28; s.a. Kuck, 2023 sowie Krupp i.d.B.). Nur so kann Klassenmusizierunterricht als „Königsweg in der Musikpädagogik“ (Fuchs, 1998, 2001) bezeichnet werden. Für das Spielen von Instrumenten in der Schule ist es wichtig, dass alle Schüler\*innen lernen, gemeinsam in der Gruppe Musik zu machen. Spielen alle eine gemeinsame Stimme, beispielsweise die Melodiestimme, ist die Anforderung des Zusammenspiels meist weniger hoch, als wenn jede Gruppe eine separate eigenständige Stimme spielt. Durch die Stimmvielfalt kann differenzierter Unterricht eine „pädagogische Selbstverständlichkeit“ (Walter, 1996, S. 23) sowie das Bereitstellen der Unterrichtsinhalte in der Zone der proximalen Entwicklung für schwächere und stärkere Schüler\*innen Pflicht werden, wodurch versucht werden kann, den stets heterogenen Lerngruppen nach Möglichkeit gerecht zu werden. Vorteil dieser Umgangsweise ist der Facettenreichtum und die Teilnahme aller Schüler\*innen unabhängig ihrer sozialen und finanziellen Herkunft (Heß, 2017, S. 30). Damit die Praxis des Klassenmusizierens durch die Integration in den regulären Musikunterricht nicht unregelmäßig stattfindet, ist ein übergeordnetes Konzept (z.B. Aufbauender Musikunterricht; Jank, 2021) oder wie von Kuck (2023) verstanden, Klassenmusizieren als Unterrichtsprinzip sinnvoll.

Dieser Beitrag verfolgt das Ziel, Lehrkräfte mit verschiedenen (reproduktiven) Klassenmusizierkonzepten für den allgemeinbildenden Musikunterricht (nicht

---

<sup>71</sup> Siehe hierzu kritisch auch den Beitrag von Valerie Krupp in diesem Band.

Profilklassen) bekanntzumachen und ihnen damit ein Handlungsrepertoire an die Hand zu geben, adäquate Konzepte mit Blick auf die Schüler\*innenvoraussetzungen und didaktischen Perspektiven begründet auswählen zu können. Ausgegangen wird davon, dass es innerhalb des Klassenmusizierens nicht den Königsweg gibt, sondern eine Lehrkraft auf das Lernalter der Schüler\*innen reagieren kann und sich im Klaren darüber sein muss, was sie eigentlich vermitteln möchte. Ebenso gilt es, Interessen, Lernstand, Lerndisposition, Lerntempo, Lernstil und Motivation der Schüler\*innen in den Blick zu nehmen. Dazu ist es nötig, herauszufinden, was die Schüler\*innen möchten, können und bereit sind zu tun. Dazu gibt es verschiedene Formen der Erhebung (s. den Beitrag von Schiemann in diesem Band) oder anhand des Bildungsplans, wie am Ende dieses Artikels gezeigt werden soll.

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, sind Adaptive Konzepte notwendig.

„Adaptives Lernen ist ein psychologisches Lernkonzept, nach dem die Art der Wissensvermittlung an den Wissensstand, die Lernpräferenzen und das Umfeld des Lernenden angepasst werden müssen, um einen vergleichbaren Lernerfolg für alle Lernenden zu erzielen. Adaptives Lernen meint daher die Anpassung des Lernangebots an die individuellen Unterschiede der Lernenden, damit alle gleichermaßen gefördert werden können. Das ist in vielen Fällen notwendig, da Vorwissen, Lernverständnis und Lernvoraussetzungen nicht bei allen Lernenden gleich sind, d. h., für einen Lernenden mag es langweilig sein, sich mit theoretischen Grundlagen zu beschäftigen, weil er diese bereits kennt, der andere Lernende bringt kein Vorwissen mit und wäre möglicherweise dabei überfordert, sofort mit praktischen Übungen zu beginnen.“ (Stangl, 2024, S. 1)

Hierzu werden im Folgenden drei adaptive Konzepte vorgestellt, die in Bezug auf unterschiedliche Voraussetzungen in verschiedenen Schularten der Sekundarstufe 1 sowie mit unterschiedlichen Zielsetzungen anwendbar sind: (a) das musikalisch-kompetenzorientierte Konzept (Ziel: nachhaltiger musikalischer Kompetenzerwerb), (b) das inklusiv-differenzierende Konzept (Ziel: Einbindung aller Schüler\*innen und erfolgreiche Klanggestaltung) und (c) das systematisch-methodische Konzept (Ziel: aufbauendes, selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen in Musik). Abgerundet wird der Beitrag durch einen dezidierten Blick auf den Bildungsplan der Sekundarstufe 1 in Baden-Württemberg unter der Perspektive des Kompetenzerwerbs im Kontext von Klassenmusizierens anhand eines konkreten Beispiels. Ein Ausblick richtet den Fokus auf ein derzeit sich entwickelndes Konzept mit Eintoninstrumenten bzw. *Colored Chord Cards*.

## 2 Musikalisch-Kompetenzorientiertes Konzept: Den Groove finden

Dieses Konzept schließt an das gleichnamige Kapitel aus *Music step by step 2 – Aufbauender Musikunterricht ab Klasse 7* an (Gies & Jank, 2015, S. 122-127). Ausgehend von den individuellen Schüler\*innenvoraussetzungen und zunächst

ohne Notenlesekompetenz wird dabei ein aufbauender Lehrgang verfolgt, der musikalische Kompetenzen entwickelt und der Logik *Handeln-Können-Wissen-Begriff* folgt (Gies & Jank, 2015, S. 14). Zugrunde liegt als klare Erwartungshaltung das Ziel, ein Instrument zu spielen, bzw. dieses elementar zu erlernen. Die Schüler\*innen intensivieren z.B. das Spiel auf einem ausgewählten Klasseninstrument, erfinden rhythmische und melodische Patterns und integrieren dieses in ihr Spiel in der Klasse oder spielen live arrangierte Musik in einer Klassenband. Ein wichtiges weiteres Ziel ist dabei, Nachhaltigkeit zu fördern. Konkret geht es darum, rhythmisch bewusst in einem musikalischen Ensemble zu musizieren, dabei mit einem Tonvorrat improvisieren zu lernen und dies in einem Live-Arrangement umzusetzen (Gies & Jank, 2015, S. 122). Folgende Schritte werden für die Durchführung – hier verkürzt dargestellt – vorgeschlagen (Gies & Jank, 2015). Vorab wählt jede\*r Schüler\*in ein Instrument (auch eigenes), das im Laufe der nächsten Wochen intensiver geübt wird.

#### Step 1: Warm-up

- Kreisaufstellung – Lehrkraft gibt Puls (z.B. Cowbell) vor – Lerngruppe spielt nacheinander einsetzend den Puls auf Ton D bzw. Dm als Akkord (die Percussioninstrumente nur den Grunds Schlag)
- Auf Zeichen der Lehrkraft (4 Schläge vorzählen) improvisiert jede\*r Schüler\*in einen eintaktigen Rhythmus auf seinem/ihrem Ton/Akkord im Loop – dann wieder auf ein erneutes Zeichen der Lehrkraft Rückkehr auf den Ausgangspuls

#### Step 2: Festigung des Rhythmus

- Schüler\*in übernimmt Rolle der Lehrkraft: Pulsgebung mit Cowbell
- Idealerweise begleitet ab diesem Schritt ein(e) Schlagzeuger\*in
- Nacheinander setzen die Schüler\*innen mit eigenen eintaktigen Rhythmus-Patterns ein (auf stabiles Metrum und Zusammensetzung der Patterns achten!) – Fixierung auf ein Pattern pro Schüler\*in, das ohne Veränderung wiederholt und memoriert wird
- Auf ein Zeichen der Leitung (vorzählen!) spielen die Schüler\*innen in wechselnden Gruppen (später Tandem und Solo), die übrigen Schüler\*innen pausieren bis wieder Tutti eingezählt wird (genutzten Rhythmus auswendig lernen bzw. auch notieren)

#### Step 3: Töne entdecken

- Fundament bildet der gefundene Rhythmus (ungestimmte perkussive Instrumente) aus Step 2
- Der Ton D wird so lange wiederholt (frei repetierend), bis ein befriedigender Klang entsteht
- Fortsetzung des Prozesses in der Tonleiter (Dm) bis zum Ton A (jeweils auf Zeichen der Lehrkraft/Leitung) (siehe Abbildung 1)

#### Step 4: Melodie festigen

- wie Step 3, jetzt aber in der Abfolge Ganze, Halbe, Viertel (taktweiser Wechsel der Töne)

- Die Skala fungiert im folgenden Live-Arrangement als Refrain.



Abbildung 1: Arrangementbeispiel für d-Moll

#### Step 5: Improvisieren

- alle spielen ihren Rhythmus aus Step 2 – Percussionsinstrumente beginnen – nacheinander einsetzen auf Zeichen der Lehrkraft/Leitung
- auf ein weiteres Zeichen pausieren alle (außer Cowbell) – je ein\*e Schüler\*in improvisiert solistisch 4 Takte mit dem Tonvorrat D bis A – dann auf Zeichen wieder Tutti (Spiel des Rhythmus aus Step 2)

#### Step 6: Umsetzung eines Arrangements

- Anleitung eines möglichen Arrangements (+ = Instrument/Gruppe kommt dazu, - = entsprechend aussetzen)
- Länge bestimmt die Leitung

z. B. 1. + Cowbell

2. + Percussionsinstrumente (ohne Schlagzeug)

3. + Melodie (2x; s. Step 4)

4. – Melodie + Bässe, Schlagzeug

5. – Schlagzeug, Bass beibehalten + Solo...

Eine Möglichkeit eines nonverbalen Arrangements (siehe Abbildung 2) besteht darin, dass die Leitung auf einem visualisierten Raster (Tafel, Whiteboard) auf verschiedene Gruppierungen deutet (wichtig: immer vorzählen, z.B. mit den Fingern!)

Melodie	Solo	Fellinstrumente	forte	
Bässe	piano	Gesamte Percussionsgruppe	Pause	
...	...	...	...	

Abbildung 2: Visualisierung eines nonverbalen Arrangements (eigene Darstellung)

### 3 Inklusiv-differenzierendes Konzept

Dieses Konzept greift den Ansatz *Max Einfach – Musik gemeinsam von Anfang an* von Wagner (2016) auf, welches allerdings nicht für allgemeinbildende Schulen, sondern für die Arbeit in Musikschulen entwickelt wurde. Wichtiges Ziel

von *Max Einfach* ist, Musik zu machen, die man auch gerne hören mag. Dazu ist eine Vielzahl verschiedener Spielvorlagen entstanden. Der Ansatz von Wagner besteht darin, durch verschiedene Spielangebote möglichst viele Lernende in das gemeinsame Musizieren zu bringen und bietet einen guten Ansatz für Inklusion und Differenzierung (Schilling-Sandvoß, 2021). Dazu hat er eine immer gleich aufgebaute Notation entwickelt. Diese umfasst vier Takte pro Zeile (siehe Abbildung 3). Außerdem gibt es unter jeder Zeile ein leeres System für die Begleitung. Das Konzept beschreitet grundsätzlich den Aneignungsprozess von der Harmonie zur Melodie.

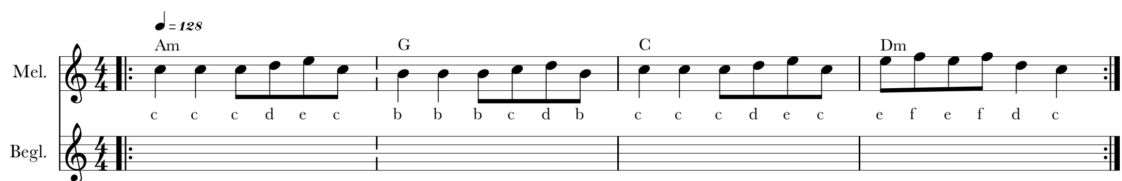


Abbildung 3: Beispiel à la Max Einfach

Differenzierung wird dadurch erreicht, dass verschiedene Auswahlmöglichkeiten angeboten werden (siehe Abbildung 4 und 5):

Buchstabenbegleitung 1. Zählzeit	Buchstabenbegleitung jede Zählzeit	Buchstabenbegleitung lange Note	Buchstabenbegleitung Rhythmus eines Taktes als Ostinato
Buchstabenbegleitung Dreiklang in der Grundform	Buchstabenbegleitung Ein Ton aus dem Dreiklang 1. Zählzeit	Buchstabenbegleitung Ein Ton aus dem Dreiklang lange Note	Buchstabenbegleitung Ein Ton aus dem Dreiklang im Rhythmus eines anderen Taktes
Rhythmusbausteine Begleitung  • <i>Taktostinato</i> • <i>Geisterfahrer</i>	Melodie  Buchstaben im Rhythmus der Melodie	Melodie  1. Melodieton im Takt	Melodie  einfache Takte
Melodie  einfache Zeilen	Melodie  Achtel verstecken	Melodie  alle Töne	Königsweg  Joker

Abbildung 4: Auswahlmöglichkeiten für einzelne Spielaktionen (Wagner, 2016, S. 45)

The image shows a musical score with four staves. The top staff is labeled 'Melodie' and features a tempo marking of ♩ = 90. It contains a sequence of notes with chord symbols Am, G, C, and Dm above it. Below the notes are fingerings: 'c c c d e c', 'h h h c d h', 'c c c d e c', and 'e f e f d c'. The second staff is labeled 'lange Note Grundton' and shows a single long note for each chord. The third staff is labeled 'Grundton im Rhythmus der Melodie' and shows a rhythmic pattern of eighth notes corresponding to the melody. The fourth staff is labeled 'Akkorde' and shows a simple harmonic accompaniment.

Abbildung 5: Umsetzungsbeispiel für unterschiedliche Spielaktionen

Eine eigene Begleitung kann mithilfe des Akkordsterns erstellt werden:

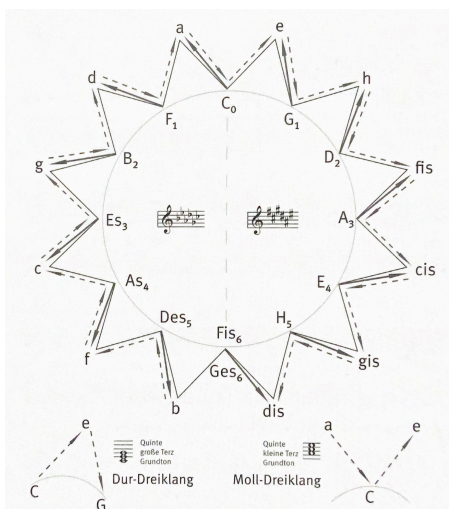


Abbildung 6: Akkordstern (Wagner, 2016, S. 116)

Für einen Mollakkord (im Beispiel weiter oben z.B. Am) sucht man den kleinen Buchstaben a und geht im Uhrzeigersinn weiter. Somit erhält man zwei weitere Töne C und e. Für einen Durakkord (im Beispiel weiter oben z.B. G) sucht man den Großbuchstaben G und geht wieder im Uhrzeigersinn weiter. Man erhält die Terz und Quinte (h und D2). Es geht hier weniger darum Vorzeichen und Tonarten zu verstehen, sondern schnell zu passenden Begleittönen zu kommen, um zu Musizieren.

Somit ergibt sich eine Vielzahl verschiedener Möglichkeiten und Differenzierungen, an der gemeinsamen Realisation eines Stückes mitzuwirken<sup>72</sup> und sich bei verschiedenen Begleitdurchgängen auch selbst zu erproben und dadurch weiterzuentwickeln. Aufgabe der Lehrkraft besteht u.a. darin, Schüler\*innen dazu

<sup>72</sup> Eine Besonderheit ist sicherlich der *Königsweg-Joker*. Darunter wird die Möglichkeit verstanden, auch einmal nicht zu spielen und auszusetzen. Hier gilt es feste Regeln zu vereinbaren, wann und wie oft diese Option gewählt werden darf. Der *Geisterfahrer* ist ein Prinzip, dass man die Notenwerte von hinten her spielt (als weitere Begleitvariation), eigentlich ein sehr nachhaltiges Verfahren, da man jeden Rhythmus von hinten her gelesen noch einmal benutzen kann.

zu ermutigen, sich innerhalb des Angebots zu erproben und auch an die eigenen Leistungsgrenzen zu gehen.

Ein möglicher Ablauf könnte wie folgt aussehen: Zunächst wird z.B. das Spielstück (hier ein Popsong, siehe Abbildung 3) von einer Anlage abgespielt. Dies dient dazu, das Stück und besonders die zu spielende Melodie bereits kennenzulernen. Auch die Struktur des Songs wird übers Hören und das praktische Tun erschlossen. Die Lehrperson führt im Call-Repeat-Verfahren mit Hilfe von Bodypercussion die Zählzeit eins dazu aus (wichtig, um später die Grundtöne als Begleitung zu musizieren).

Anschließend wird die von Wagner vorgeschlagene Bodypercussion (Schenkel patschen, klatschen, rechte Schulter patschen, linke Schulter patschen) umgesetzt, um die Zählzeiten des 4/4 Taktes zu verdeutlichen.

In der Folge werden die Rhythmen der später zu spielenden Melodie im Call-Repeat-Verfahren geklatscht (es ist auch nur ein eintaktiger Rhythmus als Ostinato denkbar). Der Rhythmus stellt die Grundlage der Melodie, als auch der Begleitung auf Grundtönen im Rhythmus der Melodie dar. Auch hierbei wird also das später auf Instrumenten zu Musizierende bereits vorentlastet.

Im nächsten Schritt werden die Grundtöne der Akkorde (Buchstaben) zur o.g. Bodypercussion gesprochen. Somit ergeben sich für Schüler\*innen bereits drei Möglichkeiten (drei Niveaus) das Stück nach einer kurzen Übungsphase am Instrument zu Musizieren (siehe die Auswahlmöglichkeiten Abbildung 4):

1. Die Begleitung auf den Grundtönen der Akkorde (später dann auch eigene Begleitpatterns mit Hilfe des Akkordsterns).
2. Das Spielen des Rhythmus der Melodie auf den Grundtönen der Akkorde (es kann zunächst auch nur ein eintaktiges Pattern aus dem Rhythmus der Melodie verwendet werden).
3. Das Spielen der Melodie (auch hier können je nach Lernfortschritt nur Teile der Melodie mitgespielt werden, die man sicher beherrscht).

Somit kann ein hoher Grad an Differenzierung erreicht werden, ohne neue Materialien erstellen zu müssen. Je länger man nach der Methode arbeitet, desto größer werden die Freiräume der Musiker\*innen und das Arrangement klingt immer wieder anders. Selbstverständlich sollten Schüler\*innen immer wieder dazu ermutigt werden sich weiterzuentwickeln, da sonst die Gefahr besteht, dass sich manche Schüler\*innen entscheiden, immer nur die Grundtöne auf der ersten Zählzeit zu spielen. Wichtig ist der Grundsatz *Musik, die man hören mag*, das heißt aber auch, dass sich niemand überfordern sollte, da das den *Wohlklang* gefährden würde. Die Verantwortung hierfür wird also an die Schüler\*innen abgetreten (die Lehrperson sollte immer beratend zur Seite stehen).

Die folgende Abbildung 7 stellt *Normales Klassenmusizieren* dem Konzept *Max Einfach* gegenüber:

Normales Klassenmusizieren	Max Einfach
Spielen, was vorgegeben ist	Spielen, was man kann
Fertige Arrangements passen oft nicht zur Gruppe	Jede*r kann sofort etwas Sinnvolles spielen
Notation wechselt mit den Arrangements	Das Notenbild folgt immer denselben Prinzipien
Über- bzw. Unterforderung ist schwer zu vermeiden	SuS wählen selber aus, was sie schaffen wollen
Alle spielen immer mit	Es ist erlaubt, Pausen zu machen (learning by nix doing) Hören ist auch bereichernd
Lehrkraft ist für die Qualität verantwortlich	SuS sind für die Qualität verantwortlich

Abbildung 7: Gegenüberstellung *normales* Klassenmusizieren – *Max Einfach*<sup>73</sup>

## 4 Systematisch-methodisches Konzept

Das dritte Konzept orientiert sich an *Das Klassenorchester in gemischter Besetzung – Musizieren mit der ganzen Klasse* (Bickel, 2006).<sup>74</sup> Geprägt ist dieses Konzept dadurch, dass ein zunehmend selbstständiges und eigenverantwortliches Üben der Schüler\*innen mit bzw. durch einen *Übefahrplan* aufgebaut werden soll. Dies erfordert klare Strukturen, Abläufe und Regeln. Systematisch wird dabei die Notenlesekompetenz aufgebaut. Ein weiteres wichtiges Merkmal ist damit der Übergang von der Lehrer- zur Schüler\*innenzentrierung und von der Einzel- und Partnerarbeit hin zur Gruppenarbeit (Teilorchester). Dabei stehen zunächst Stabspiele im Fokus, aber auch Keyboards, Bass und schülereigene Instrumente können hinzugenommen werden. Gerade in der Orientierungsstufe (Klassen 5/6) ist dieses systematische Konzept zentral und kann dazu beitragen, Nachhaltigkeit und Selbstwirksamkeit zu gewährleisten.

Dies soll anhand einzelner Schritte konkretisiert werden.<sup>75</sup> In der (1) Vorbereitungsphase bzw. erstem Stundenverlauf soll eine Vertiefung und Erweiterung des musikalischen Grundwissens erfolgen. Folgende Punkte sind dabei zu beachten:

<sup>73</sup> Vorgestellt von Eva Schilling am 22.10.2020 bei einem Treffen aller Ausbilder:innen der Seminare in Musik (Realschule, Baden-Württemberg).

<sup>74</sup> Wenngleich es sich um ein über 20 Jahre altes Konzept handelt und ein eher eurozentristischer Kulturbegriff bzw. Lernkulturen (s. Barth, 2020) zugrunde liegen sowie vorrangig künstlerische Fähigkeiten gefördert werden, handelt es sich dabei allerdings um die Förderung von Kompetenzen, die laut Bildungsplan (z.B. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016) noch heute aktuell sind.

<sup>75</sup> Dieser Vorschlag orientiert sich an Bickel (2006).



- a. rhythmisches und tonales Warm-up, ohne Noten lesen<sup>76</sup>
- b. altersgemäße und methodisch-variantenreiche Partiturbesprechung: Stimmzahl, Zeilenzahl, Besetzung, Instrumente, Aufbau/Form des Stückes
- c. altersgerechte Einzelstimmenbesprechung: Pausen, Rhythmus, Tonhöhen, Tonart, Taktart, Notenwerte...
- d. rhythmische Erarbeitung der Stimmen (Bodypercussion und lautes Mitzählen)
- e. selbstständiges Erarbeiten: schriftliches Eintragen von Namen, Spieler\*in, Instrument, Notennamen, Zählzeiten (bzw. Silbensprache bei AMU) auf das Notenblatt
- f. evtl. Hausaufgaben zur vertiefenden Auseinandersetzung mit der Theorie

In der (2) Probephase mit dem Klassenorchester liegt der Fokus auf der Vertiefung und Erweiterung der spielpraktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten auf Stabspielen und schülereigenem Instrumentarium.

- g. Probenbeginn (Schüler\*innen holen die Musikinstrumente, Verteilung im Raum bzw. später weiterer Räume): zu zweit an ein Instrument; zunächst Stimmen lehrergelenkt zur Vorentlastung exemplarisch einstudieren; anschließend findet das selbstständige Üben zunächst in Tandems, zunehmend in Gruppen und Teilorchestern statt. (In Lerngruppen mit weniger sozial-personalen Kompetenzen bietet es sich auch an zunächst in Einzelarbeit zu beginnen, um dem individuellen Lerntempo der Schüler\*innen gerecht zu werden und sie sukzessive ans gemeinsame Üben heranzuführen.)

Tipps zur Übemethodik beinhalten folgende Aspekte:

- festen Ablauf einstudieren (siehe "Übefahrplan")
- klare Regeln und Sanktionen festlegen
- Proberegeln und -ablauf visualisieren, z.B.:

#### **„Übefahrplan“ - Wie übe ich richtig?**

1. Notenblatt beschriften:
  - a) Namen
  - b) Instrument und Nummer (z.B. für Altxylophon AX 3 oder Spieler 1/2)
  - c) Grundschrift/Zählzeiten über die Noten schreiben.
  - d) Notennamen unter die Noten schreiben.
2. Hörbar mitzählen und den Melodierhythmus klatschen. Ein\*e Tandempartner\*in übernimmt im Wechsel entweder den\*die *Dirigenten\*in* (Zählen) oder den\*die Spieler\*in (Klatschen). Alternativ: Melodierhythmus mit Silbensprache (vgl. Konzeption AMU) üben.
3. Langsam und mit hörbarem Mitzählen (alternativ Sprechen) auf einer Papierklaviatur und/oder dem Instrument ohne Schlägel (Finger!) üben.
4. Auf Signal der Lehrkraft mit Schlägel üben.

<sup>76</sup> Hierbei geht es im Sinne einer Einstimmung und Vorentlastung um das musikalisch-ästhetische Erschließen der Keimzelle des nachfolgenden Stückes.

**Regeln für das Musizieren:**

1. Ich behandle mein Instrument sehr sorgfältig.
2. Ich spiele nur, wenn mir die Lehrkraft die Erlaubnis dazu erteilt.
3. Ich höre beim Musizieren auf meine Mitspieler:innen.
4. Ich räume mein Instrument wieder an seinen Platz zurück.

Abbildung 8: Schüler\*innenarbeitsblatt - Übefahrplan und Regeln für das Musizieren

Anhand des folgenden Beispiels (2+1) soll ein möglicher Einstudierungsweg exemplarisch dargestellt werden:

- a. Warm-Up: Die Schüler\*innen haben die Stabspiele bereits auf einem Tisch vor sich aufgebaut. Rhythmisches Warm-Up: Die Schüler\*innen bewegen sich am Platz oder im Raum im Puls zu einem Referenzmetrum (analog oder digital) oder einem Playback. Die Lehrkraft spielt einzelne Patterns mit Bodypercussion vor, die Schüler\*innen imitieren diese. Auf die Gestaltung achten (Dynamik; Bodypercussionsounds; Wechsel zwischen Gruppen, Tandems und Soli...), um Unterrichtsstörungen präventiv zu begegnen. Tonales Warm-Up: Die Schüler\*innen befinden sich hinter ihren Instrumenten und schließen die Augen. Die Lehrkraft spielt aus dem Tonvorrat e-g-a einzelne Töne und Tonfolgen zunehmend herausfordernder mit seinem Stabspiel vor, indem sie die Töne mit dem Fingernagel antippt. Die Klasse, Gruppen, Tandems, einzelne Schüler\*innen versuchen die Töne und Melodien zu finden und zu imitieren.
- b. Partiturbesprechung: Das neu zu bearbeitende Stück wird nun zentral visualisiert. Die Schüler\*innen suchen zunächst alleine, dann zu zweit, die Rhythmen und Tonfolgen aus dem Warm-Up und präsentieren diese anhand der Noten. Die Lehrkraft bespricht nun die Partitur und deren einzelne Elemente (s.o.) mit den Schüler\*innen. Eine schriftliche Aufgabenformulierung ermöglicht den Schüler\*innen die Ergebnisse nachhaltig schriftlich festzuhalten. Je nach Zielsetzung ist ein zeitsparender mündlicher Austausch an dieser Stelle auch ausreichend. Wichtig ist die zunehmende Lesekompetenz einer Partitur.
- c./d. Einzelstimmenbesprechung und -erarbeitung: Die Einzelstimmen werden im Folgenden zunächst praktisch erarbeitet, indem diese taktweise, zweitaktig, im Loop, im Call & Repeat, abschnittsweise,... mit Bodypercussion musiziert werden. Die Lehrkraft, später versierte Schüler\*innen, zeigen dabei auf die zu spielenden Noten. Eine Klavierbegleitung oder ein Playback erzeugen eine hohe Motivation und musikalische Orientierung. Anschließend hält die Lehrkraft die Notennamen mit den Schüler\*innen schriftlich fest (ggf. auch Notenwerte, Pausenwerte, Taktart oder weiteres neues musiktheoretisches Wissen).
- e./g. Selbständiges Erarbeiten: Die Lehrkraft verdeutlicht den Schüler\*innen was im nächsten Lernschritt wie erarbeitet werden soll. Idealerweise zeigt sie den Schüler\*innen den Lernweg des Übefahrplans (s.o.) anhand eines

Rollenspiels auf, indem die nachfolgende Einzel-/ Tandem- und/oder Gruppenarbeit simuliert wird. Möglichen Fehlerquellen und Verständnisproblemen kann so präventiv begegnet werden. Der Erwartungshorizont wird bewusst gemacht. Im Anschluss arbeiten die Schüler\*innen in ihrem Tempo in einer vorgegebenen Zeit selbstständig mit Hilfe des Übefahrplans. Hierbei ist es wichtig den Schüler\*innen klarzumachen, dass nur das erfolgreiche Gestalten eines Lernschritts zum nächsten führen kann. Sie haben dadurch die Möglichkeit in ihrem Tempo zu lernen und ihren Lernstand später zu präsentieren.

Instr. / Instr.-Nr. / Spieler Nr. 2 + 1

Gruppe Wolfgang Bickel

$\text{♩} = 100$

The musical score is written for a 2+1 ensemble. It features three systems of staves. The first system includes two staves for 'Spieler 1' and 'Spieler 2' and a grand staff for 'Piano'. The second system includes two staves for 'Sp. 1' and 'Sp. 2' and a grand staff for 'Pn.'. The third system includes two staves for 'Sp. 1' and 'Sp. 2' and a grand staff for 'Pn.'. Chord markings include Am7, Em, C, C add9, and Em7. A tempo marking of quarter note = 100 is at the top.

Abbildung 9: Übungsbeispiel nach Bickel (2006, S. 31)

## 5 Bildungsplan

### 5.1 Bildungsplan allgemein

Der Bildungsplan 2016 des Landes Baden-Württemberg für das Fach Musik ermöglicht zeitgemäßen, wirksamen, aufbauenden, praxis- und schüler\*innenori-

entierten Musikunterricht in der Sekundarstufe 1<sup>77</sup> durch die Verbindung von prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen, wobei das musikalische Gestalten und Erleben von Musik immer Ausgangspunkt der Lehr- und Lernprozesse ist. Geht man von den Schüler\*innenvoraussetzungen aus, die mit Hilfe der Kompetenzfelder des Bildungsplans durch Alltagsbeobachtung oder diagnosegestützt durch systematische Beobachtung (z.B. Beobachtungsbögen; s.a. <https://long-goldstudie.wordpress.com/tests-und-frageboegen/> [20.09.2024]) geschehen kann, so eröffnen sich bestimmte didaktische Perspektiven durch eine bewusste Verknüpfung von Zielen und Inhalten, die der Lehrkraft eine Orientierung für die anstehenden Lehr-Lernprozesse geben, z.B. auch hinsichtlich der Wahl eines passenden Klassenmusizier-Konzepts.

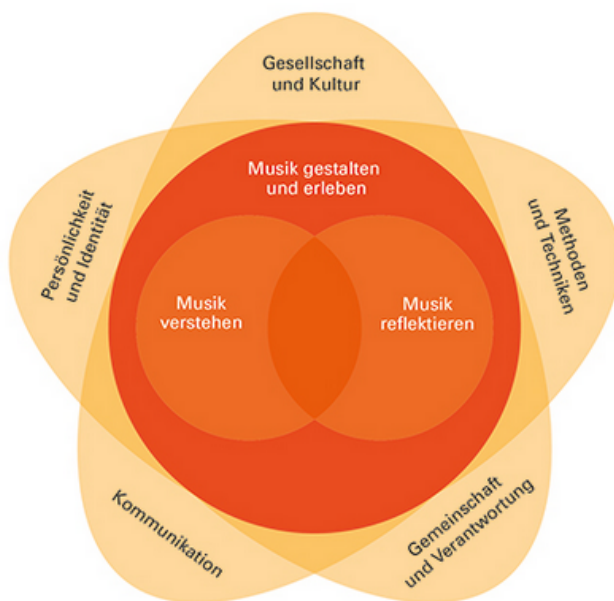


Abbildung 10: Bereiche der prozessbezogenen Kompetenzen und der Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen (<https://bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/MUS/LG> [20.09.2024])

## 5.2 Bildungsplan am Beispiel c) systematisch-methodisches Konzept

Konkret für den Bereich Klassenmusizieren könnte das – exemplarisch an einer 5. Klasse dargestellt und für das Konzept c) – Folgendes bedeuten (vgl. Abbildung unten). Die Lehrkraft stellt mit Hilfe der Kompetenzfelder des Bildungsplans fest, dass die betreffende Klasse hinsichtlich der Selbstregulation, Rücksichtnahme und Solidarität und musikpraktischer Kompetenzen (prozessbezogene Kompetenzen) zunächst Entwicklungsbedarf hat. Des Weiteren soll die Lerngruppe hinsichtlich der Spiel- und Übungstechniken mit Stabspielen im Klas-

<sup>77</sup> <https://bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/MUS/LG> [20.09.2024]

senverband basale Umgangsweisen kennen lernen und festigen (Musik gestalten und erleben), sowie von der Praxis ausgehend die Stammtöne benennen und anwenden können (Musik verstehen). Den Prozess des Übens und die musikalischen Produkte sollen die Schüler\*innen zunehmend begründet beurteilen können, um ihre musikalische Schaffensweise zu verbessern (Musik reflektieren).

Auf Grundlage dieser Zielsetzungen hat die Lehrkraft nun die Möglichkeit aus einer Vielzahl an Möglichkeiten didaktische Entscheidungen zu treffen. Um die genannten Kompetenzen anzubahnen bzw. zu entwickeln, entscheidet sie sich beispielweise für das systematisch-methodische Klassenmusizierkonzept anhand des *Kanon* von Pachelbel und begründet dies u.a. damit, ein nachhaltiges Übekonzept zu vermitteln, das zukünftig angewendet werden kann und Selbstwirksamkeit im musikalischen Tun ermöglicht.

Ziel des fiktiven Unterrichtsvorhabens ist es, dass die Lerngruppe die Basstonfolge des Kanons von Pachelbel stabil zu einem Metrum auf einem Stabspiel spielen kann. Eine Konkretisierung bzw. Differenzierung besteht darin, dass langsamere Lerner\*innen die Basstonfolge mit Sprache und/oder Papierklaviatur ausführen (s. Übetchnik) und schnellere Lerner\*innen weitere Stimmen spielen.

Bezogen auf den Arbeitsbereich *Musik gestalten und erleben* sollen die Schüler\*innen rhythmische und melodische Patterns auf schuleigenen Instrumenten spielen und einfache Musikstücke erarbeiten sowie präsentieren können. Hierzu entwickeln Sie entsprechende Spieltechniken und ein Gefühl für Klangfarben. Damit wird eine Erwartungshaltung formuliert und Transparenz geschaffen. Um dies erreichen zu können, müssen sich die Schüler\*innen bezogen auf die prozessorientierte Kompetenz „Gemeinschaft und Verantwortung“ an vereinbarte Regeln halten (Ziel: Rücksichtnahme und Solidarität fördern). Hierzu können gemeinsam prozess- und inhaltsbezogene Kriterien festgelegt werden. Gefördert wird aber auch der Arbeitsbereich *Musik reflektieren*. Beim Üben und Vortragen sollen die Schüler\*innen Beurteilungen für sich und andere vornehmen und begründen können. Dies erfolgt bei der Präsentation erster Ergebnisse und der anschließenden kriteriengeleiteten Prozess- und Produktreflexion. Um dies allerdings zu ermöglichen, müssen Methoden und Techniken erlernt werden, d.h., die Schüler\*innen entwickeln musikpraktische Kompetenzen durch systematisches und zielgerichtetes Üben. Hilfreich hierbei ist die Umsetzung eines *Übefahrplans*. Gleichzeitig wird aber auch der Arbeitsbereich *Musik verstehen* gefördert. Die Schüler\*innen sollen Töne im Bereich von zwei Oktaven benennen und anwenden (Stammtöne, Versetzungszeichen). Damit erlangen sie Notenlesekompetenz (Partitur/Stammtöne). In dem gesamten Prozess erfolgt aber auch eine Weiterentwicklung von *Persönlichkeit und Identität*. Die Schüler\*innen sollen sich konzentriert und ausdauernd mit Musik beschäftigen und sich mit Erfolg und Misserfolg auseinandersetzen (Selbstregulation). Dabei stehen *das Werk anhören* und *das Musizieren einer Basstonfolge* im Mittelpunkt.

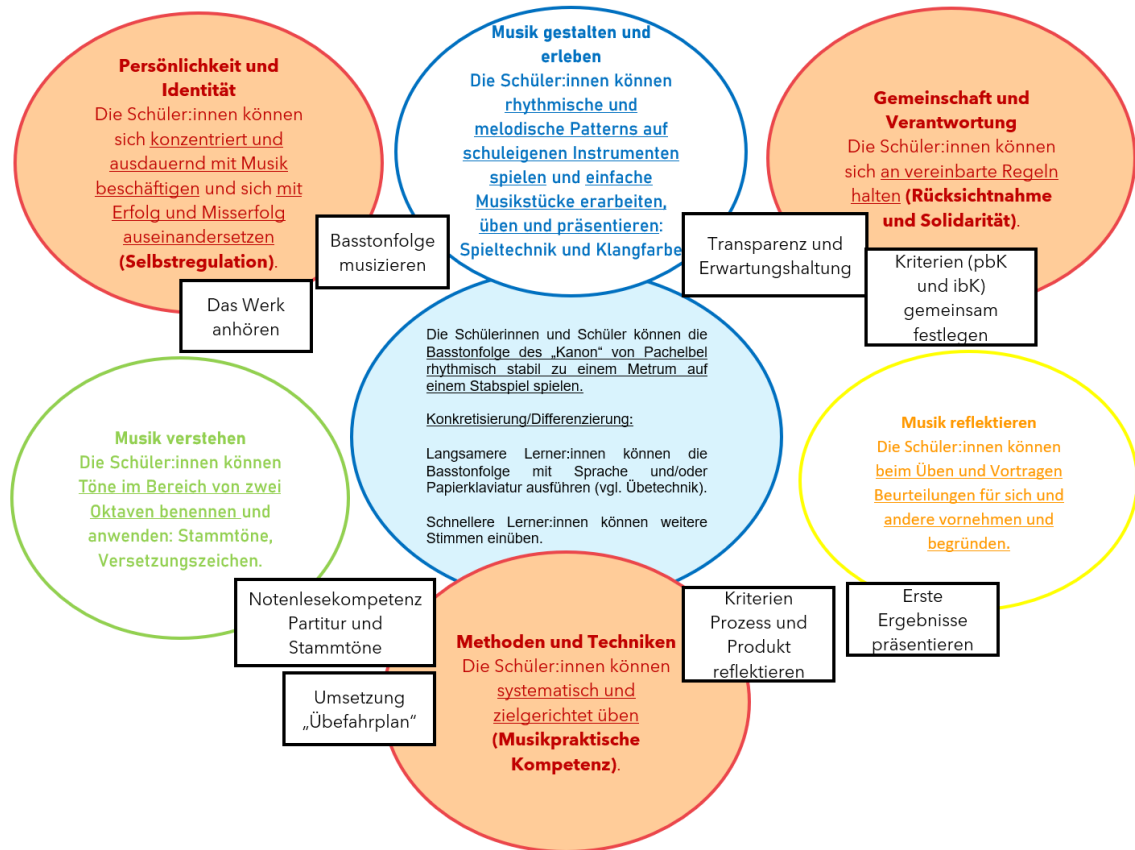


Abbildung 11: Übersicht über Zusammenhang von Kompetenzbereichen des Bildungsplans und konkretem Beispiel (Pachelbel: Kanon)

## 6 Zusammenfassung

In diesem Beitrag wurden drei verschiedene Konzepte vorgestellt, wie Klassenmusizieren mit jeweils unterschiedlichen Zielsetzungen im Musikunterricht eingesetzt werden kann. Wichtig ist uns nochmals zu betonen, dass es sich dabei um keine festen Schemata handelt, sondern letztlich um ein Angebot an Handlungsoptionen, die jede Lehrkraft für sich adaptiv je nach Ziel und Lernvoraussetzungen der Lerngruppe anpassen kann, ja muss. Allerdings fehlen bislang weitestgehend empirische Studien zur Evidenz zur Wirksamkeit einzelner Methoden bzw. Konzepte (s.u.). Die folgende Synopse soll nochmals wichtige Aspekte herausstellen:

Tabelle 1: Gegenüberstellung der drei Konzepte

	musikalisch-kompetenz-orientiertes Konzept	inklusiv-differenzierendes Konzept	systematisch-methodisches Konzept
Ziele	rhythmisch-melodische Kompetenzen in einem Musikstück erfahrbar machen	eigene „Rolle“ in einem Arrangement nach seinen Möglichkeiten finden	Rolle eines „Orchestermusikers“ in einem Arrangement einnehmen können; Notenlesefähigkeit fördern
Chancen	grundlegende musikalische Grunderfahrung machen	selbstbestimmt Teil eines Musikstückes sein	unerlässlicher Teil eines Musikstückes sein
Herausforderungen Lehrkraft	leitende Funktion	weniger Kontrolle über das Endprodukt	Wechsel zwischen Anleitung und eigenständigen Übephasen
Schritte der Planung	kann unmittelbar umgesetzt werden	längere Einführung in die Möglichkeiten der Partizipation	längerfristige Anlage / Ritualisierung
Reflexion Lehrkraft	Lehrkraft ist Anleiter; flexibles-dynamisches Reagieren	Lehrkraft eröffnet Spielräume	Lehrkraft ist Anleiter
Reflexion Schüler*innen	aktives Reagieren	selbstbestimmte Teilhabe	Befolgen von genauen Vorgaben

## 7 Ausblick

In den letzten Jahren hat sich noch eine andere Zugangsweise – übergreifend über die drei vorgestellten Konzepte – als möglicherweise vielversprechend entwickelt: das Musizieren mit buntem Instrumentarium sowie mit alternativen Notationsformen. Die traditionelle Notenschrift stellt für viele Lernenden und Lehrpersonen eine große Hürde dar. Oft wird in der Schule nicht musiziert, da diese Hürde nicht überwunden wird (Kuo & Chuang, 2013, S. 399). Aber Musizieren soll primär Freude bereiten und Menschen in einer Gruppe miteinander verbinden. Erfolgserlebnisse sollen im Vordergrund stehen und für das weitere musikalische Lernen motivieren. Großes musikdidaktisches Potenzial liegt seit geraumer Zeit in farbcodiertem Instrumentarium.

Wenn zu alternativer, eingefärbter Notation gegriffen wird, dann werden unterschiedlichste Methoden eingesetzt. Die Schulbücher für das Fach Musik sind mittlerweile reichlich versehen mit Farbsystemen. Tonhöhen und Tondauern werden in verschiedenen Systemen mit zwölf unterschiedlichen Farben eingefärbt. Es gibt eine Fülle an Notenvorlagen, die farbige Notationen verwenden, mit dem Ziel, das Verständnis zu erleichtern. Die Art der Methode bietet dabei das Potenzial, die Qualität des Unterrichts erheblich zu erhöhen und die Wirksamkeit zu steigern (Demirel, 2022, S. 11). Im Gegensatz zu den Meinungen von Musikpädagog\*innen vor ein paar Jahren zeigt sich heute außerdem, dass die Fähigkeit

des Notenlesens nicht mehr unbedingt die Entwicklung anderer musikalischer Fähigkeiten voraussetzt (Hauschildt, 2014, S. 31).

Die Verwendung von Farben in Unterrichtsmaterialien ist in vielen Fachbereichen außerhalb der Musik erforscht worden. Es gibt signifikante Hinweise darauf, dass die Verwendung von Farben durch den multisensorischen Ansatz in Unterrichtsmaterialien zu einer besseren Leistung der Lernenden führt. So führt eine farbcodierte Notation zur Aktivierung von mehr Zellverbänden und Phasensequenzen (Hebb'sche Begriffe für Assoziationen von Neuronen) als eine ungefärbte Notation (Rogers, 1991, S. 64-65). Passend gefärbte Klebesticker ermöglichen eine Vielzahl von Instrumenten farblich zu kodieren, die dann leichter gespielt werden können. Das etablierte Farbsystem heißt *Chromanotes* und ist das am weitesten verbreitete Farbsystem der Welt, vor allem dank der großen Popularität von Boomwhackers (Chroma-Notes, 2019). Die Sticker zusammen mit den bereits vorhandenen farbigen Chroma-Notes-Instrumenten bilden eine leistungsstarke Synergie für das Erlernen und Komponieren von Musik und deren Wiedergabe mit einer Vielzahl von Musikinstrumenten (Demirel, 2022, S. 1).

Die Verwendung der farbcodierten Musik hat zwei wesentliche Vorteile: Zunächst einmal lassen die Farben schneller auf den richtigen Ton schließen. Die Farben tragen dazu bei, die Übersetzungsdauer noch weiter zu verkürzen und auch fortgeschrittene Lernende werden bemerken, dass das Musizieren mit den Aufklebern komfortabel ist (Robles, o.D.). Außerdem zeichnet sich die Verwendung farbcodierter Musik durch eine gewisse Direktheit und Einfachheit aus, sowie durch die Fähigkeit, Musikanfänger\*innen beim schnellen Spielen zu helfen (Kuo & Chuang, 2013, S. 408).<sup>78</sup> „Hierzu existiert ein breites Instrumentarium an farbcodierten Instrumenten wie Hand- und Tischglocken (Chroma-Notes; RBI), Handchimse (RBI), Klangstäbe (Sonor, RBI), [oder] Soundbellows (Rheinhardt GmbH)“ (Moritz & Trimpert, 2021, S. 12; Balzer & Eickhoff, 2020), genauso aber auch Klassemusizier- und Arrangiermethoden wie z.B. die „Rainbow-Methode“ (Hoff, 2015) oder die „Colored Chord Cards“-Methode (Balzer & Eickhoff, 2022, S. 200-202), die als Grundlage die Farbcodierung nutzen.

Vollmer (2023) hat verschiedene farbkodierte Notationsformen kategoriengeleitet (strukturierende Inhaltsanalyse) bzgl. Melodie-/Akkordspiel und Begleitsatz auf ihr Potenzial für den Unterricht hin untersucht. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass die einzelnen Notationsformen hohes didaktisches Potenzial besitzen, aber unterschiedlich gut die einzelnen Kategorien erfüllen. Grundsätzlich lässt sich allerdings festhalten, dass das Chromanotes-Farbschema gut geeignet zu sein scheint, einen barrierefreien Zugang zum Musizieren zu ermöglichen. Empirische Befunde liegen bereits zu den Konzepten *Max Einfach* und *Colored Chord Cards* – allerdings für den Bereich der Primarstufe – vor. Eschle (2023) vergleicht in

<sup>78</sup> Eine noch unveröffentlichte Umfrage unter Lehrkräften (n=96) unterschiedlicher Schularten auf der Didacta 2024 unterstützt diese Aussage. Als Gründe für die Verwendung von farbcodierten Instrumenten wurden u.a. genannt: Einfachheit und Zugänglichkeit, Förderung von Spaß und Motivation, Pädagogische Wirksamkeit, visuelle Orientierung und Merkfähigkeit, Anpassung an verschiedene Altersgruppen und Bedürfnisse, Förderung der musikalischen Entwicklung, Praktikabilität und einfache Handhabung, multisensorisches Lernen.



einem mixed-method-Forschungsdesign (Intervention, Rater-Evaluation, Interviews) die beiden Methodenkonzepte für das instrumentale Musizieren (speziell Liedbegleitung und Umgang mit verschiedenen Notationsformen) *Max Einfach* und *Colored Chord Cards*. Die Ergebnisse lassen nicht den Schluss zu, das eine oder andere Konzept zu favorisieren, sondern bestätigt eher die Prämisse dieses Artikels, dass je nach Zielsetzung der Lehrkraft und Voraussetzung der Lernenden eine Auswahl der jeweiligen Konzepte vorgenommen werden muss. So konnten Schüler\*innen z.B. bei Verwendung der *Colored Chord Cards* schneller musikpraktische Fähigkeiten zeigen. Dies könnte aber allein schon darin begründet sein, dass *Max Einfach* ein schnelles Erreichen musikpraktischer Fähigkeiten nicht vorsieht, sondern eher auf ein selbstbestimmtes Lernen der Lerngruppe legt. Letztlich gibt es – auch in Hinblick auf die unterschiedlichen Schularten innerhalb der Sekundarstufe 1 und deren spezifischen Herausforderungen – kurz-, mittel- und langfristige Zielsetzungen. Die vorgeschlagenen Konzeptionen bieten unterschiedliche Möglichkeiten darauf zu reagieren und man kann auch zwischen den einzelnen Ansätzen (inklusive der *Colored Chord Cards*) ggf. wechseln bzw. je nach Bedarf *Anleihen* nehmen.

## 7 Literaturverzeichnis

- Balzer, G. & Eickhoff, A. (2020). *Soundbellows® Grundlagen* (1. Aufl.). Helbling.
- Balzer, G. & Eickhoff, A. (2022). *Colored Chord Cards*. Color Your Music/Das kreative Klassenzimmer.
- Barth, D. (2020). Von eigenen und fremden Kulturen. Dichotome Strukturen in der Interkulturellen Musikpädagogik. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik (Schriften der Hochschule für Musik Freiburg (08))* (S. 79-91). Olms.
- Bickel, W. (2006). *Musizieren mit der ganzen Klasse – Das Klassenorchester in gemischter Besetzung*. Reiterle.
- Bradler, K. (2014). *Streicherklassenunterricht. Geschichte – Gegenwart – Perspektiven* (=Forum Musikpädagogik, Band 127). Wißner.
- Brunner, G. (2024). Aufbauender Musikunterricht – Quo vadis? In H. Gembris, B. Herbst, S. Herbst, & K. Sander-Steinert (Hrsg.), *Musik erleben – erforschen – vermitteln. Begegnungen mit Thomas Krettenauer* (= Schriften des Instituts für Begabungsforschung in der Musik (IBFM)) (S. 323-355). LIT.
- Buchborn, T. (2011). *Neue Musik im Musikunterricht mit Blasinstrumenten* (Detmolder Hochschulschriften). Brill/Fink.
- 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, Band 36) (S. 177-198). Waxmann  
<https://doi.org/10.25656/01:12621> [23.11.2024].

- Cerachowitz, C. (2012). *Musizieren — Zentrum des Musiklernens in der Schule. Modelle — Analysen — Perspektiven*. Zugl.: Hamburg, Hochschule für Musik und Theater, Diss., 2012. *Augsburger Schriften: Bd. 111*. Wißner.
- Chroma-Notes LLC Home Page. (2019). *Chroma-Notes. Creating Colorful Music A New Era in Learning and Composing Music!*. <http://chroma-notes.com/> [13.02.2024].
- Demirel, S. (2022). A Research on the Design and Use of Colored Notes for Children in Music Education. *Shanlax International Journal of Education*, 10, 11–22. <https://doi.org/10.34293/education.v10iS1-Aug.5181>. [23.11.2024].
- Eschle, H. (2023). *Instrumentales Musizieren im Musikunterricht der Primarstufe. Ein empirischer Vergleich der Methodenkonzepte „Max Einfach“ und „Colored Chord Cards“ in der schulischen Praxis* (Masterarbeit, PH Freiburg; unveröffentlicht).
- Fiedler, D. & Müllensiefen, D. (2016). Struktur und Entwicklung von Musikalischem Selbstkonzept, Musikalischer Erfahrungheit und Interesse am Schulfach Musik Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen und Schülern (9 bis 17 Jahre) an Haupt-, Gemeinschafts- und Realschulen sowie Gymnasien in Baden-Württemberg. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, Band 37) (S. 209-230). Waxmann.
- Fuchs, M. (1998). Musizieren im Klassenverband – der neue Königsweg der Musikpädagogik? *Musik und Unterricht*, 9(49), 4-9.
- Fuchs, M. (2001). Methodische Aspekte des Klassenmusizierens in der Sek I. In R.-D. Kraemer & W. Rüdiger (Hrsg.), *Handbuch des Ensemblespiels in Schule und Musikschule* (S. 95-130). Wißner.
- Gies, S. & Jank, W. (2015). *Music step by step 2 – Aufbauender Musikunterricht ab Klasse 7*. Helbling.
- Godau, M., Haenisch, M., Hermann, K. & Weidner, V. (2022). *Songwriting im (post)digitalen Zeitalter*. Entgrenzungen, DGfE-Kongress. [https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/Hauptseiten/Forschung/FP MUSCODA Poster DGfE Kongress 2022.pdf](https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/Hauptseiten/Forschung/FP_MUSCODA_Poster_DGfE_Kongress_2022.pdf) [15.06.2024].
- Göllner, M. (2017). *Perspektiven von Lehrenden und SchülerInnen auf Bläserklassenunterricht: eine qualitative Interviewstudie*. Waxmann.
- Hauschildt, M. (2014). *Der Erwerb musikalischer Notenschrift und anderer Symbolsysteme bei Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter* [Dissertation]. Technische Universität Carolo-Wilhelmina.
- Hellberg, B. (2019). *Koordinationsprozesse beim Musizieren im Instrumentalen Gruppenunterricht*. Waxmann.
- Heß, C. (2017). *Konzeptionelle Spannungsfelder des Klassenmusizierens mit Blasinstrumenten* [Dissertation]. GBV Gemeinsamer Bibliotheksverbund. Waxmann.
- Höfer, F. (2014). *Klassenmusizierbox*. Doblinger.
- Hoff, A. v. (2015). *Literatur/Downloads*. [https://www.andreasvonhoff.de/?page\\_id=123](https://www.andreasvonhoff.de/?page_id=123) [15.05.2024].

- Hofmann, B. (2005). Musik machen – Wissen erwerben. In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater, München: Bd. 1. Klassenmusizieren als Musikunterricht!?: Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen.; Beiträge des Münchner Symposiums 2005* (S. 25-35). Allitera.
- Jank, W. (Hrsg.) (2021). *Musik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5. Aufl.). Cornelsen Scriptor.
- Krupp-Schleußner, V. (2016). Der Capability Approach in der musikpädagogischen Teilhabeforschung. Empirische Anwendung eines capability-basierten Modells der Teilhabe an Musikkultur. [*The capability approach in music education participation research. Empirical application of a capability-based model of participation in music culture*]. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, 7. <https://doi.org/10.62563/bem.v2016140> [13.05.2024].
- Kuck, M. (2023). *Klassenmusizieren als Unterrichtsprinzip: Eine qualitative Interviewstudie mit Schüler\*innen*. Waxmann.
- Kuo, Y.-T. & Chuang, M.-C. (2013). A proposal of a color music notation system on a single melody for music beginners. *International Journal of Music Education*, 31(4), 394-412. <https://doi.org/10.1177/0255761413489082> [23.11.2024].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Bildungsplan ,Baden-Württemberg (2016). *Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe 1: Musik Sekundarstufe 1, Musik* . [https://bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW\\_ALLG\\_SEK1\\_MUS.pdf](https://bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_MUS.pdf) [17.06.2024]
- Moritz, U. & Trimpert, H. (2021). *Boomy Songs: Groovige Lieder mit Boomwhackers und Bodypercussion* (1. Aufl.). Helbling.
- Orgass, S. (2005). Mindestanforderungen an das unterrichtliche Klassenmusizieren aus bedeutungs-, interaktions- und bildungstheoretischer Sicht. In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht!?: Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen.; Beiträge des Münchner Symposiums 2005* (S. 48-59). Allitera.
- Pabst-Krueger, M. (2021). Klassenmusizieren. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (9. Aufl.), (S. 160-174). Cornelsen Scriptor.
- Pabst-Krueger, M. & Terhag, J. (Hrsg.) (2012). *Musikunterricht heute 9: Musizieren mit Schulklassen: Praxis – Konzepte – Perspektiven*. Lugert.
- Regniet, M. D. (2014). *Chorklassenunterricht: Die Auswirkungen von Chorklassenunterricht auf Konzentrationsfähigkeit, Stressbewältigung, Arbeitsverhalten, Selbstwertgefühl und das allgemeine Schulklima im Rahmen einer zweijährigen Längsschnittstudie*. Die Blaue Eule.
- Richter, D. (2011, September 28). *Politische Bildung durch ästhetische Bildung?* Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/60329/politische-bildung-durch-aesthetische-bildung/> [18.06.2024].

- Robles, M. M. (o.D.2016). *The Ups, Downs, Ins and Outs of Color-Coded Music*. Prodigies Music. <https://prodigies.com/color-coded-music/> [13.02.2024].
- Rogers, G. L. (1991). Effect of Color-Coded Notation on Music Achievement of Elementary Instrumental Students. *Journal of Research in Music Education*, 39(1), 64-73. <https://doi.org/10.2307/3344609> [23.11.2024].
- Rolle, C. (2005). Klassenmusizieren als ästhetische Praxis? In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht!?: Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposions 2005 Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater, München: Bd. 1. Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen; Beiträge des Münchner Symposions 2005* (S. 60-70). Allitera.
- Rolle, C., Eusterbrock, L., Godau, M., Haenisch, M. & Krebs, M. (2023). Lernprozesse und ästhetische Erfahrungen in der Appmusikpraxis. In B. Jörissen, S. Kröner, L. Birnbaum, F. Krämer & F. Schmiedl (Hrsg.), *Digitalisierung in der kulturellen Bildung. Interdisziplinäre Perspektiven für ein Feld im Aufbruch* (S. 43-46). kopaed.
- Schäfer-Lembeck, H.-U. (Hrsg.). *Klassenmusizieren als Musikunterricht!?: Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposions 2005 Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater, München: Bd. 1. Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen; Beiträge des Münchner Symposions 2005*. Allitera.
- Schilling-Sandvoß, K. (2021). Zum Potenzial musikdidaktischer Konzepte zwischen Lehrgang und Offenheit für einen inklusiven Musikunterricht. In G. Brunner, C. Lietzmann, S. Schmid & J. Treß (Hrsg.), *Mastery und Mystery. Musikunterricht zwischen Lehrgang und offenem Konzept* (S. 293-302). Helbling.
- Stamm, S. (2017). Kompetenzen angehender Musiklehrkräfte im Bereich Klassenmusizieren. Eine Expertenbefragung. In J.-P. Koch & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Lehrer als Künstler* (1. Aufl.), (S. 109-123). Shaker.
- Stangl, W. (2024). *Adaptives Lernen*. Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik. <https://lexikon.stangl.eu/29199/adaptives-lernen> [15.06.2024].
- Terhag, J. (2013). Live-Arrangement. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik: Praxis-handbuch für die Sekundarstufe I und II* (5. Aufl.), (S. 168-178). Cornelsen Scriptor.
- Terhag, J. & Richter, C. (2011). *Musizieren mit Schulklassen. Praxis, Konzepte, Perspektiven* (Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft 3). Hildegard-Juncker.
- Treß, J. (2023). *Augmentierte Unterrichtsplanung auf dem Prüfstand. Eine explorative Studie zur KI-gestützten Unterrichtsplanung mit Musiklehrkräften* [Präsentation]. Jahrestagung Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung 2023. [https://www.researchgate.net/publication/374235632\\_Augmentierte\\_Unterrichtsplanung\\_auf\\_dem\\_Prufstand\\_Eine\\_explorative\\_Studie\\_zur\\_KI-gestuetzten\\_Unterrichtsplanung\\_mit\\_Musiklehrkraefte](https://www.researchgate.net/publication/374235632_Augmentierte_Unterrichtsplanung_auf_dem_Prufstand_Eine_explorative_Studie_zur_KI-gestuetzten_Unterrichtsplanung_mit_Musiklehrkraefte) [10.05.2024].

Vollmer, C. (2023). *Farbige Notationen auf dem Prüfstand. Vor- und Nachteile unterschiedlicher farbiger Notationsformen* (BA-Arbeit, PH-Freiburg; unveröffentlicht).

Wagner, R. (2016). *Max einfach – Musik gemeinsam von Anfang an*. ConBrio.

Walter, H. (1996). Perspektiven und Probleme des Klassenmusizierens (Klassenmusizierunterricht): Referat. In Hessisches Institut für Lehrerfortbildung (HILF) - Fuldataal Fachbereich Musik, Mai 1996 (Hrsg.), *Klassenmusizieren: Probleme - Perspektiven - Materialien. Ergebnisse der HILF-Akademietagung "Perspektiven und Probleme des Klassenmusizierens" vom 23. bis 27.10.1995 in der HILFHauptstelle Reinhardswaldschule* (1. Aufl., S. 14–28). Hausdruckerei HILF 1996 Hauptstelle Reinhardswaldschule Fuldataal.