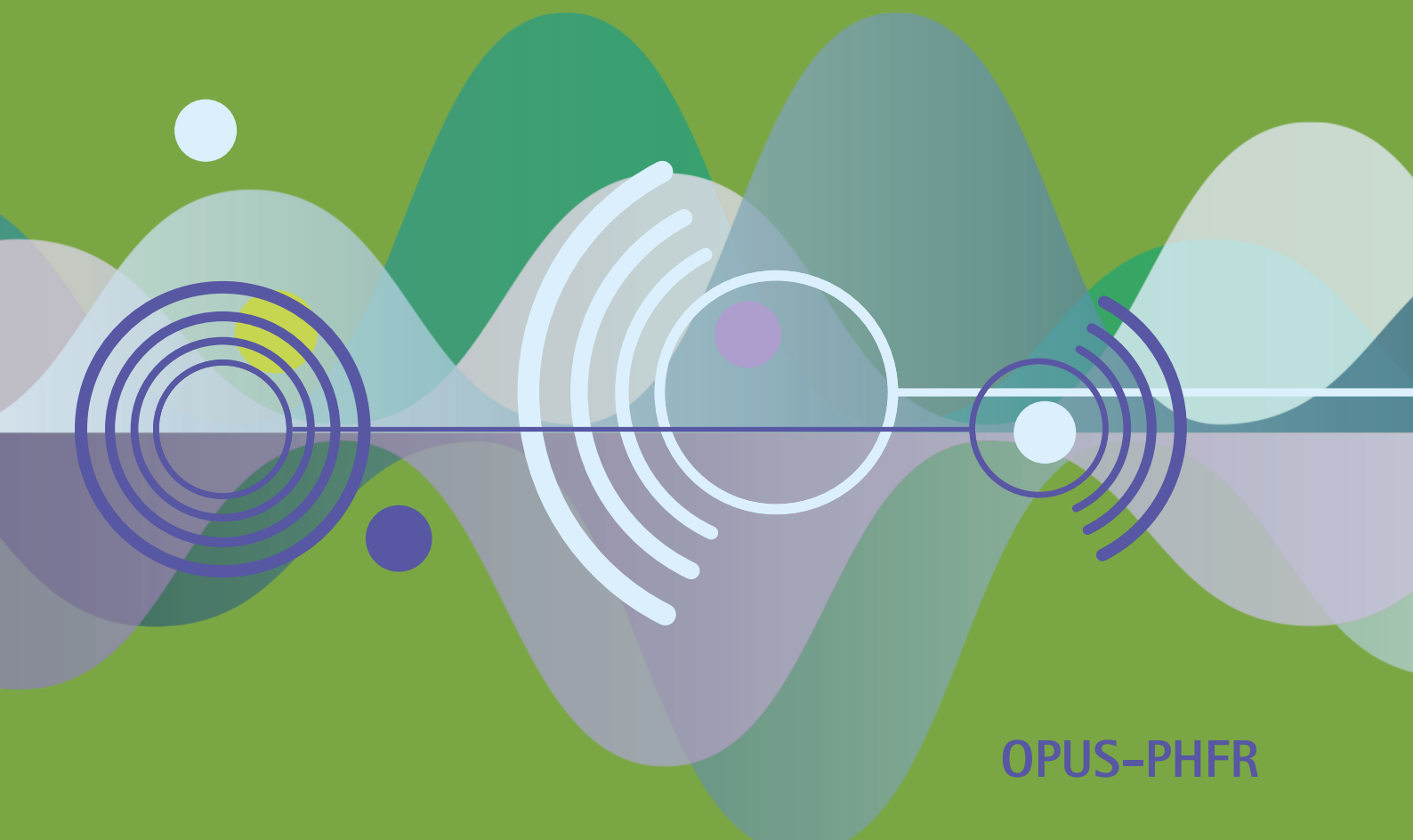


Georg Brunner | Daniel Fiedler | Silke Schmid [Hrsg.]

# 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 Theisoehn & 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

Katharina Schilling-Sandvoß

## **„Bridges – Musik verbindet“. Interprofessionelle Kooperation im interkulturellen Musikunterricht**

### **Zusammenfassung**

Im Kontext kultureller Diversität und hybrider Identitäten wächst die Bedeutung des Musikunterrichts für den Erwerb musikbezogener interkultureller Kompetenzen. Trotz der langen Tradition einer interkulturell orientierten Musikpädagogik zeigen Studien, dass sich Lehrkräfte nicht kompetent fühlen, diesen Anspruch des Umgangs mit der Vielfalt der Musikkulturen im Musikunterricht umzusetzen. Ausgehend von Überlegungen zu den Möglichkeiten und Bedingungen reflexiver Lehrer\*innenbildung steht ein Beispiel aus der Hochschuldidaktik im Zentrum des Beitrags. Dessen Leitideen sind zum einen die interprofessionelle Kooperation von Musiker\*innen der transkulturellen Initiative *Bridges* und Studierenden, zum anderen die Möglichkeit der engen Verschränkung des Erwerbs theoretischer Kenntnisse, einer didaktisch-methodischen Gestaltung und Umsetzung im interkulturell ausgerichteten Musikunterricht und einer theoretisch-praktischen Reflexion.

### **Schlüsselwörter**

Reflexive Lehrer\*innenbildung; Hochschuldidaktik; interkultureller Musikunterricht; interprofessionelle Kooperation; Transkulturalität

## **“Bridges – Musik verbindet“. Interprofessional cooperation in intercultural music lessons**

### **Abstract**

In the world of cultural diversity and hybrid identities, the importance of music lessons for developing musical intercultural competencies is becoming increasingly important. Despite the long tradition of inter-culturally orientated music education, studies show that teachers need to be more competent in realizing this demand for working with the diversity of music cultures in music lessons. Based on reflections on the possibilities and conditions of reflexive teacher training, an example from university didactics is the focus of this article. Its guiding ideas are inter-professional cooperation between Bridges-Musicians and students and the possibility of closely combining the development

of theoretical knowledge, realization in transcultural-orientated music lessons, and theoretical-practical reflection.

### **Keywords**

Reflective teacher training; university didactics; intercultural music teaching; inter-professional cooperation; transculturalism

## **1 Einleitung**

Der Titel der Tagung „Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1?“ könnte anregen zu normativen utopischen Entwürfen idealen Musikunterrichts.

„Welchen Musikunterricht brauchen wir?“ Diese Frage stellte schon 1996 und 1997 Volker Schütz im Titel eines zweiteiligen Aufsatzes im AfS-Magazin. Er weist darauf hin, dass die gewichtigsten Ziele wie Introduction in traditionelle Musikkultur, Musik als Mittel zur Humanisierung des Menschen, musikalische Bildung als Teil von Allgemeinbildung oder ästhetische Erziehung wegen ihrer Großformatigkeit und ihrer Wichtigkeit kaum geeignet seien, die didaktisch-methodische Phantasie einer Musiklehrkraft im konkreten Alltag zu motivieren und zu inspirieren, sondern im Gegenteil eher zu einer Bürde werden und den ohnehin knappen Raum zum ästhetisch-musikalischen Handeln belasten und einengen (Schütz, 1997, S. 3).

Im Call for Paper zur Freiburger Tagung „Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1?“ wird der Blick dagegen auf sehr konkrete Tätigkeitsfelder gelenkt, die sich aus Anforderungen an die Gestaltung eines gegenwarts- und zukunftsorientierten Musikunterrichts in der Sekundarstufe 1 ergeben, wie den Aufbau musikalischer Handlungskompetenz der Schüler\*innen, Selbstbestimmung und Kreativität (z. B. Komponieren, Improvisieren), Heterogenität und individuelles Lernen oder Interkulturalität. Jugendliche prägen in der Pubertät im Spannungsfeld von Identifikation und Abgrenzung ihre eigene musikalische Identität aus. Gerade im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 erhält damit die Möglichkeit, verschiedene Musikkulturen und kulturelle Praxen kennenzulernen, eine besondere Bedeutung.

## **2 Entwicklungslinien des Musikunterrichts unter der Perspektive der Interkulturalität**

Musikunterricht unter der Perspektive der Interkulturalität<sup>92</sup> ist seit mittlerweile mehr als 40 Jahren Thema musikpädagogischer Diskussionen. Vom defizitorien-

---

<sup>92</sup> Für das vorgestellte Projekt ist das Konzept der Transkulturalität leitend, die Vorstellung einer grundsätzlichen Verflechtung und Durchdringung sowohl auf der Ebene von Kulturen als auch in der individuellen kulturellen Verfasstheit, wie es Wolfgang Welsch charakterisiert hat (Welsch, 1995). In der Musikpädagogik haben sich, trotz des auch in der Musikpädagogik gewandelten Kulturverständnisses, der Begriff der interkulturellen Musikpädagogik und des interkulturellen Musikunterrichts etabliert. Der vorliegende Beitrag greift diese Bezeichnungen auf, wenn es um die

tierten Ansatz der Ausländerpädagogik wegführend, richtet die interkulturelle Pädagogik den Blick auf alle Kinder und Jugendlichen. Von Beginn an lassen sich für die Musikpädagogik zwei auch aktuell noch gegenwärtige Linien identifizieren, die einerseits von den Interessen an den Menschen ausgehen und von dort zu deren musikalischen Kulturen führen oder andererseits vom Interesse an Musikstilen ausgehend zur Frage nach den Musikmachenden führen:

„Die migrationsbezogene Linie (nennen wir sie Linie 1) beginnt mit dem pädagogischen Interesse an Menschen, führt zu deren (musikalischer) Kultur und mündet in der Frage, ob und wie diese Kultur eine Rolle in der Pädagogik spielen könnte. Linie 2 beginnt mit dem Interesse an bestimmten Musikstilen und führt (vielleicht) zur Frage nach den Menschen, die sie geschaffen haben, und nach deren Kultur“ (Ott, 2012b, S. 115).

Erste didaktische Konzeptionen interkulturell orientierten Musikunterrichts gehen von Schnittstellen aus. Der, später so genannte, Schnittstellenansatz Irmgard Merkts führt vom Musikmachen zur Reflexion und zum interkulturellen Vergleich. Dem Musikmachen voraus geht die wissenschaftliche Auseinandersetzung der Lehrkräfte, aus der sich die Schnittstelle ergibt, in der die jeweilige kulturelle Spezifik aber weiterhin erkennbar bleibt:

„Schnittstelle ist musikalisches Material, das von deutschen und ausländischen Kindern und Jugendlichen so musiziert werden kann, daß die jeweiligen spezifischen Merkmale der Musikkultur erhalten und respektiert bleiben“ (Merkt, 1993, S. 4).

Trotz seiner Kritik am Konzept Merkts setzt auch Wolfgang Martin Stroh an Schnittstellen an. Das Musikmachen im Konzept Merkts wird durch szenisch interpretierendes Spiel ersetzt, um die Musik in ihren kulturellen Kontext einzubetten und die musikpraktischen Erlebnisse zu tatsächlichen interkulturellen Erfahrungen werden zu lassen (Stroh, 2005, S. 190).

Mit Blick auf kulturelle Globalisierung und das Konzept der Transkulturalität, das sich auf der Makroebene durch Vernetzung, Verflechtung und Durchdringung von Kulturen, auf der Mikroebene in mehrfachen kulturellen Anschlüssen zeigt,<sup>93</sup> werden konzeptionelle Ansätze weiterentwickelt. Thomas Ott setzt an einer besonderen Form der Dialogizität an. Mit der Idee des „*wechselseitigen Zuerkennens von Eigensinn*“ (Ott, 2012a, S. 10; Kursivschrift im Original) entwickelt er die Idee eines offenen, symmetrischen, auf Komplementarität, Abgrenzungsbereitschaft, Freiheit und Selbstverantwortlichkeit basierenden Dialogs, der über Toleranz und Anerkennung hinausgeht.

Dorothee Barth plädiert schon 2007, in Abgrenzung zu den noch immer dominierenden normativen oder ethnisch-holistischen Kulturvorstellungen, für einen bedeutungsorientierten Zugang: „Er bezieht sich auf die Bedeutungen, die

---

grundsätzliche Gestaltung von Lernsituationen im Kontext kultureller Diversität geht. Der Begriff der Transkulturalität wird verwendet, um explizit die damit verbundene kulturelle Hybridität zu verdeutlichen.

<sup>93</sup> Wolfgang Welsch findet dafür die Charakterisierung, dass alle Menschen „kulturelle Mischlinge“ sind (Welsch, 1995, o. S.).



Menschen gemeinsam mit anderen (also in sozialer Praxis) für die sie umgebende Welt übernehmen, zuweisen, konstruieren, verändern“ (Barth & Honnens, 2022, S. 164). Menschen, die gleiche oder ähnliche Bedeutungen in Bezug auf Musik teilen, gehören in dieser Hinsicht einer Kultur an (Barth & Honnens, 2022, S. 164). Demgegenüber repräsentieren aktuelle Schulbücher noch immer ein ethnisch-holistisches Kulturverständnis, stereotypisierende Darstellungen und Abbildungen sowie eurozentristische Sichtweisen (Altenpohl et al., 2022; Bababoutilabo, 2019).

Im aktuelleren Diskurs verweist Olivier Blanchard darauf, dass hegemoniale Strukturen den musikpädagogisch erhobenen Anspruch von Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit generell in Frage stellen und sich Kulturessenzialismus potentiell auch in der Vorstellung eines Nebeneinanders von Kulturen zeigen könne (Blanchard, 2020, S. 94 und S. 97). Ganz aktuell sind Fragestellungen, wie interkulturelles Musizieren im Spannungsfeld kultureller Aneignungsprozesse zu werten ist (Barth, 2022; Hömberg, 2022).

Obwohl lückenhaft zeigt dieser bewusst stark zusammenfassende Blick, dass auf theoretisch-konzeptioneller Ebene die Vorstellung interkulturell orientierten Musiklernens umfassend reflektiert, ausdifferenziert, erweitert und aktualisiert wird. Trotz, oder vielleicht gerade wegen, eines intensiven bildungstheoretischen wissenschaftlichen Diskurses zur interkulturellen Musikpädagogik besteht ein Spannungsfeld zur schulpraktischen Umsetzung, das Thade Buchborn verdeutlicht, wenn er konstatiert,

„dass es bezogen auf die interkulturelle Musikpädagogik eine klare Diskrepanz zwischen fachwissenschaftlichen Theorien und musikdidaktischen Konzepten einerseits und den Logiken schulischen Handelns andererseits gibt“ (Buchborn, 2020, S. 27).

Auch geltende curriculare Vorgaben entsprechen nicht mehr den Leitideen aktueller Fachdiskurse. In den Hessischen Kerncurricula für die Hauptschule und für die Realschule heißt es beispielsweise für den Kompetenzbereich Musikkultur [sic!] erschließen:

„Die Lernenden entwickeln Kompetenzen zur Wahrnehmung und Reflexion von Musik eigener und fremder Gebrauchspraxen. Diese können sie exemplarisch reproduzieren [...] Im Hinblick auf die Musik fremder Kulturen und Bräuche entwickeln sie darüber hinaus Standpunkte und kulturelle Toleranz im Spannungsfeld von Abgrenzung, Akzeptanz und Identifikation“ (Hessisches Kultusministerium, 2011a und 2011b, S. 13).

Im Kontext kultureller Diversität und hybrider Identitäten wächst die Bedeutung des Musikunterrichts für den Erwerb musikbezogener interkultureller Kom-

petenzen gerade in der Sekundarstufe 1. In den von Thade Buchborn mit Lehrkräften geführten Gruppeninterviews<sup>94</sup> kristallisiert sich heraus, dass sich Musiklehrkräfte durch das Studium nicht für die Vermittlung heterogener Erscheinungsformen von Musik vorbereitet sehen (Buchborn, 2020, S. 28), sich also nicht kompetent fühlen, den Anspruch des Umgangs mit der Vielfalt von Musikkulturen im Musikunterricht umzusetzen und Schüler\*innen die Möglichkeit zu geben, die sie umgebende und in der Ausbildung ihrer musikalischen Identität prägende kulturelle Vielfalt im Musikunterricht erfahren und reflektieren zu können.

Die Frage *Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1?* führt damit direkt zur Frage *Welche Lehrer\*innenbildung braucht der Musikunterricht für die Sekundarstufe 1?*

### 3 Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Professionalisierung von Lehrkräften

Im Folgenden soll ein Praxisbeispiel zur Lehrkräfteprofessionalisierung für transkulturellen Musikunterricht aus der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt (HfMDK) vorgestellt werden. Leitideen aus hochschuldidaktischer Perspektive sind zum einen die Möglichkeit der engen Verschränkung des Erwerbs theoretischer Kenntnisse, der didaktisch-methodischen Gestaltung und Umsetzung im transkulturell ausgerichteten Musikunterricht und einer theoretisch-praktischen Reflexion nach dem Prinzip einer reflexiven Lehrkräftebildung, zum anderen das Prinzip einer interprofessionellen Kooperation.

In der Professionalisierungsdiskussion zur Lehrkräftebildung erhält das Theorie-Praxis-Verhältnis, die Beziehung zwischen wissenschaftlicher Fundierung und schulpraktischer Orientierung, größeres Gewicht. Dabei geht es einerseits um das Problem des Transfers von theoretischem Wissen in die pädagogische Praxis, die Frage wie wissenschaftliches Wissen und berufspraktisches Wissen sowie Handeln zu verbinden sein können (Rothland, 2020, S. 134), andererseits um das Verhältnis theoretischen Wissens zur Unterrichtspraxis.

Wissenschaftliches Wissen ist nicht analog anwendbar. Stattdessen nehmen die Handelnden unter Berücksichtigung der Bedingungen und Anforderungen des Kontextes individuell und adaptiv die Vermittlung zwischen Lehrerbildungswissen und Praxis kognitiv und in ihrem Tun vor. Um für die Handlungspraxis wirksam zu werden, muss wissenschaftliches Wissen individuell neu interpretiert und konstituiert werden (Rothland, 2020, S. 136).

Unbestritten ist die Aufgabe wissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung nicht die direkte Anwendbarkeit in der schulischen Praxis. Konsens lässt sich vermutlich aber darin finden, dass die Wissenschaft eine Reflexion des musikpädagogischen Handelns ermöglicht, didaktisches Nachdenken um neue Per-

<sup>94</sup> Die Interviews wurden mit Musiklehrkräften aus drei unterschiedlich profilierten Gymnasien geführt. Die Aussagen, sofern Klassenstufen angegeben werden, beziehen sich aber vor allem auf den Musikunterricht in der Sekundarstufe 1 (z. B. Buchborn, 2022, S. 21 und S. 23).

spektiven erweitern oder einen Perspektivwechsel ermöglichen kann und als regulatives Prinzip hinter den Entscheidungen über das konkrete Handeln auf der Basis normativer Orientierungen stehen kann (Jank & Schilling-Sandvoß, 2018, S. 153).

Der Reflexion wird in Professionalisierungsdebatten die Funktion zugeschrieben, Alltagstheorien, subjektive Theorien bzw. implizites Wissen in explizites Wissen übersetzen zu können (Häcker, 2019, S. 85), also die vielfach beschworene Verbindung von Theorie und Praxis leisten zu können und theoriegeleitete Handlungen zu realisieren.<sup>95</sup>

Auch für das musikpädagogische Studium wird die Aufgabe gesehen, Vermittlungskompetenz in einer Verbindung von wissenschaftlichen und praktischen Anteilen in den Blick zu nehmen und Praxiserfahrungen nicht nur als Ergänzung in Form von Praktika und Hospitationen, sondern durch Integration in das musikpädagogische Studium zu gestalten, Fragestellungen für die Praxis aus der Theorie abzuleiten und aus der Praxis Material für theoriegeleitete Reflexion zu erhalten (Jank & Schilling-Sandvoß, 2018).

## **4 Lehrkräfteprofessionalisierung für interkulturellen Musikunterricht – ein Beispiel aus der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt**

Die Umsetzung dieses reflexiven Konzepts im Rahmen eines Seminars zum interkulturell orientierten Musikunterricht ist nur möglich durch die Kooperation mit *Bridges – Musik verbindet*. Bridges, eine transkulturelle Musikinitiative, ist 2015 durch die Initiative von zwei Studentinnen der HfMDK und der Goethe-Universität Frankfurt entstanden. Julia Kitzinger beschreibt rückblickend die Situation im Herbst 2015 und die Motivation, selbst etwas tun zu können:

„In den Medien werden täglich Bilder von Menschen gezeigt, die über unterschiedliche Routen zu uns gelangen. Der Drang zu helfen ist überall in Deutschland sehr groß. Auch wir [...] wollten etwas tun. Etwas mit Musik [...] Viele Ideen über Trommelkurse für Kinder, Flüchtlingschor. Doch nach und nach wurde uns klar, dass die Begegnung mit den Menschen im Vordergrund stehen soll [...] Und unter diesen Menschen gibt es doch bestimmt auch Musiker\*innen. Mit diesen Musiker\*innen, die wir zu diesem Zeitpunkt nicht kannten und Musiker\*innen, die aus Deutschland kommen oder hier schon lange leben, wollten wir gemeinsam ein Konzert machen – ein Konzert der Hoffnung“ (Dahlhoff, Kitzinger, Meyer, Schilling-Sandvoß & Spona 2023, S. 31).

---

<sup>95</sup> In dem schon alten Ansatz des Reflective Practitioner geht es Donald A. Schön dagegen um eine aus der Situation heraus stattfindende Reflexivität. Schön versteht die\*n reflektierenden Praktiker\*in als Forscher\*in in der Praxissituation, die\*r durch die Konfrontation mit unbekanntem Situationen reflexiv begründete Handlungsmöglichkeiten erwirbt (Schön, 1983, S. 68).

Aus diesem ersten Konzert, das im April 2016 im Sendesaal des Hessischen Rundfunks realisiert werden konnte, ist eine transkulturelle Initiative mit einer professionellen Struktur gewachsen, die berufliche Perspektiven für professionelle Musiker\*innen und Begegnungsmöglichkeiten im Laienbereich schafft. Herzstück ist das 2019 gegründete *Bridges Kammerorchester*, das freiberufliche Musiker\*innen und ihre Instrumente aus unterschiedlichen Regionen des europäischen, asiatischen und amerikanischen Kontinents zusammenbringt. In den Konzertprogrammen stehen Musikstile der unterschiedlichsten Traditionen und genreübergreifende Werke gleichberechtigt nebeneinander, werden unterschiedliche Stilistiken, wie z.B. arabische, persische und europäische Klassik, Jazz, zeitgenössische Musik, osteuropäische Folklore sowie verschiedene Formen zentralasiatischer und lateinamerikanischer Musik verbunden. Einen Großteil ihres Repertoires komponieren und arrangieren die Ensemblemitglieder selbst, oft in gemeinsamen Kompositionsprozessen (Bridges – Musik verbindet)<sup>96</sup>. 2021 erhielt das *Bridges Kammerorchester* für das in Koproduktion mit dem Hessischen Rundfunk veröffentlichte Debüt-Album *Identigration* den Preis der deutschen Schallplattenkritik in der Kategorie Grenzgänge.

Bereits seit dem Wintersemester 2017/2018 besteht das Kooperationsprojekt *Bridges im Klassenzimmer*, bei dem Musiker\*innen von Bridges und Studierende der HfMDK gemeinsam Unterricht planen und umsetzen. Die Grundidee besteht darin, Schüler\*innen weiterführender Schulen<sup>97</sup> die Möglichkeit zu geben, Musik unterschiedlicher kultureller Kontexte live zu erleben, ihre Eindrücke zu reflektieren, Musik(en) in einen transkulturellen Kontext einzubetten und selbst musikalisch mitgestaltend weiterzuentwickeln.

Der Planung voraus gehen Seminareinheiten zu theoretischen Grundlagen interkulturell orientierten Musikunterrichts. Auf dem Hintergrund des Konzepts der Transkulturalität reflektieren die Studierenden ihre eigenen musikalischen Biografien. Sie setzen sich mit unterschiedlichen Konzepten interkulturell orientierten Musiklernens auseinander und analysieren, auch kritisch, bestehendes Unterrichtsmaterial. Die beteiligten Musiker\*innen gestalten Seminaresequenzen zu ihren Musiktraditionen, bei denen die Studierenden, auch praktisch musizierend, Tonsysteme oder rhythmische Strukturen kennenlernen. Auf dieser Basis planen die Studierenden gemeinsam mit den Musiker\*innen Unterrichtsstunden oder -sequenzen. Die Planungen und die spätere Durchführung werden jeweils wieder an die theoretischen Konzepte interkulturellen Musikunterrichts rückgebunden, darauf bezogen reflektiert und weiterentwickelt. Je nach geplanten Themen oder Zugangsweisen können weitere musikdidaktische Konzepte bzw. Konzeptionen in die theoretische Fundierung und die praktische Umsetzung einbezogen werden.

---

<sup>96</sup> Ein Beispiel findet sich unter diesem Link: <https://www.youtube.com/watch?v=Ec8wxEitFCY> [03.12.2024]

<sup>97</sup> Hier sind grundsätzlich alle Klassenstufen der Sekundarstufe 1 und alle hessischen Schularten angesprochen: Haupt- und Realschulen, integrierte und kooperative Gesamtschulen und Gymnasien. Die Planung erfolgt unter Berücksichtigung der jeweiligen Klassen- und Schulkontexte.

Ein paar kurze Einblicke in das letzte Projekt im Wintersemester 2022/23 können das Konzept konkreter verdeutlichen: Beteiligt waren aus der Initiative Bridges Laila Mahmoud und Andrés Rosales und aus der HfMDK elf Studierende aus sehr unterschiedlichen Semestern und Lehramtsstudiengängen. Laila Mahmoud ist in Syrien, in Tartus, aufgewachsen und hat zunächst klassischen Klavierunterricht bekommen. Später wollte sie Kanun<sup>98</sup> lernen, um auch traditionelle Musik aus ihrer Heimatregion spielen zu können. Sie studierte Musikpädagogik in Damaskus und Homs, kam 2017 nach Deutschland, ursprünglich um ein Masterstudium der Musikwissenschaft in Leipzig zu beginnen, studierte dann aber Weltmusik an der Popakademie in Mannheim (Hoffmann, 2021). Andrés Rosales ist Komponist und als Multi-Instrumentalist spezialisiert auf Saiteninstrumente wie Gitarre, E-Gitarre, Bass, Tiple, Cuatro,<sup>99</sup> Ukulele und Mandoline. Am Conservatorio Autonomo de Bucaramanga (Kolumbien) sowie an der Manhattan School of Music (New York) studierte er Jazzgitarre und Komposition (Bridges – Musik verbindet). Erst in Amerika beschäftigte er sich verstärkt mit kolumbianischer Musik und ihren musikalischen Wurzeln und erst in Deutschland lernte er zielgerichtet Tiple und Cuatro zu spielen.

In der gemeinsamen Arbeit sind zwei Doppelstunden entstanden, die an zwei Schulen unterrichtet wurden, in einer 6. Realschulklasse einer kooperativen Gesamtschule und einer 5. Gymnasialklasse. In der ersten Doppelstunde wurde ein Fokus auf das Erfahren von und das Sprechen über Musik gelegt. Beide Musiker\*innen stellten ihre musikalischen Teilkulturen nacheinander vor. Die Schüler\*innen konnten jederzeit Fragen stellen. Die gehörte Musik beschrieben die Schüler\*innen anschließend mit je drei Adjektiven (vorgegebenen und selbst gefundenen) und begründeten ihre Wahl. Aus der Sammlung aller Adjektive entstand eine Charakterisierung der Musik durch die Schüler\*innen. Den Studierenden war es wichtig, mit den Schüler\*innen dabei auch über ihre Eindrücke zu sprechen. Genauso wichtig war es den Studierenden, hier auf die musikalischen Erfahrungen der Schüler\*innen einzugehen.

Die Präsentation der Musiken erfolgte auf unterschiedliche Weise. Laila Mahmoud gestaltete die musikalische Vorstellung mit Bildern zu einer multimedialen Präsentation, die stark sinnlich geprägt war und legte einen Fokus auf das Kennenlernen des Instruments. Andrés Rosales bezog die Schüler\*innen durch rhythmische Patterns sofort in die Musik ein. Er erzählte von seiner eigenen musikalischen Biografie und machte so seine kulturelle Hybridität erfahrbar.

Die Idee der Transkulturalität wurde für die Schüler\*innen durch die improvisatorische Zusammenführung der beiden Stücke bzw. Musiken erlebbar, an der sie selbst musikalisch beteiligt wurden.

<sup>98</sup> Das Kanun ist eine arabische Zither. Durch Hebel können die Saiten verkürzt oder verlängert werden, sodass Mikrotöne entstehen können.

<sup>99</sup> Tiple und Cuatro sind Zupfinstrumente aus der Familie der Gitarren, die im Norden Südamerikas sehr verbreitet sind. Die kolumbianische Tiple ist ähnlich wie die Gitarre gebaut, aber kleiner. Die Cuatro wird mit schnellen rhythmischen Schlägen gespielt und übernimmt gleichzeitig mit der Akkordbegleitung auch die Funktionen der Percussion.

Nach der ersten eher rezeptiv-reflektierend gestalteten Stunde, stand die 2. Doppelstunde ganz im Zeichen aktiven Musizierens, gemeinsam mit allen Beteiligten. Andrés Rosales hatte dafür ein Stück komponiert. In Gruppen übten die Schüler\*innen mit den Studierenden unterschiedliche Stimmen (Percussion, Bodypercussion, zwei Melodiestimmen auf Stabspielen), zwei Gruppen erarbeiteten instrumental bzw. mit Sprache und Stimme improvisatorische Zwischenteile. Im Sinne eines flexiblen Arrangements wurden die einzelnen Parts von einem der Studierenden im Fluss des Musizierens zusammengesetzt.

## 5 Fazit

Die Rückmeldungen der Studierenden zu den Themen und Inhalten des Seminars zeigen, dass sie Transkulturalität und kulturelle Vielfalt übereinstimmend als wichtige Themen für den Musikunterricht ansehen, das Bridges-Seminar aber das einzige war, das sie bisher zu diesem Thema belegt haben. Besonders wichtig war ihnen, dass professionelle Musiker\*innen von ihrer musikalischen Lebensrealität erzählt haben. Genauso wichtig war es, dass sie Musik erleben konnten und selbst machten.

Im vorgestellten Beispiel sehe ich besondere Chancen darin, dass die Schüler\*innen Musik in ihrem kulturellen Kontext und ihrer gesellschaftlichen Eingebundenheit erfahren. In den Unterrichtsstunden erleben sie Musikmachen und reflektierende Zugänge als gleichwertig bei der Erfahrung musikalischer Stilstiken. Die Studierenden erleben sich einerseits in ihrer kulturellen Eingebundenheit, geraten andererseits reflektierend in die Möglichkeit, die eurozentristische Perspektive aufzubrechen. Sie erwerben einen kritischen Blick für musikdidaktisches Material und Sensibilität für die Gestaltung kultureller Lernsituationen. Studierende und Schüler\*innen erkennen, dass die eigenen musikalischen Maßstäbe nicht unbedingt auf andere Praxen übertragen werden können. Dorothee Barth wertet dies als ersten Schritt zum Erwerb musikalisch-ästhetischer Handlungskompetenz, wie sie beim Thema „Musiken der Welt“ (Barth, 2022, S. 164; Kursivschrift im Original) erworben werden sollte.



Abbildung 1: Thesen von Studierenden aus dem Seminar Interkultureller Musikunterricht in Theorie und Praxis

Thade Buchborn und Jonas Völker (2019) beschreiben als Ergebnis der eingangs schon erwähnten Interviews mit Lehrkräften, dass Lehrkräfte der Problematik, sich für die Vermittlung ihnen wenig vertrauter Kulturen nicht kompetent zu fühlen, durch Einladungen von „guest artists“ begegnen und damit ihre Expert\*innenrolle delegieren (Buchborn & Völker, 2019, S. 74). Durch das hier vorgestellte Konzept erleben sich die Studierenden in einer interprofessionellen Kooperation als Expert\*innen für die Gestaltung interkultureller Lernsituationen. Sie reflektieren die eigene Haltung und formulieren ihren Anspruch an einen reflexiven Umgang mit Interkulturalität, den sie exemplarisch eigenverantwortlich in einer kooperativen Unterrichtssituation umsetzen.

## 6 Literaturverzeichnis

- Altenpohl, H., de Groot, M., Gehrke, M., Ginzburg, D., Heese, L., Hinke, R., von Jagwitz-Biegnitz, O. D., Nadj, A., Nieders, K., Saydan, I., von Streit, S., Tegel, E., Wehen, A., Willms, J.-L. & Konrad, U. (2020). Auf der Suche nach dem Trojanischen Pferd. Studentische Schulbuchanalysen aus kultursensibler Perspektive – zusammengestellt und begleitet von Ute Konrad. *Diskussion Musikpädagogik*, (95), 15–23.
- Bababoutilabo, V. (2019). *AFRICA BLING BLING HAKUNA MATATA. Visuelle Repräsentationen schwarzer Menschen in Schulbüchern des Fachs Musik*. Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig.
- Blanchard, O. (2020). Gleichwertigkeit der Kulturen aus westlicher Sicht. Eurozentrismus in der Interkulturellen Musikpädagogik. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 93–104). Georg Olms.
- Barth, D. (2022). (Zu) Wem gehören Musiken? Interkulturelles Musizieren im Spannungsfeld kultureller Aneignungsprozesse. In H. Henning & K. Koch (Hrsg.), *Vielfalt. Musikgeragogik und interkulturelles Musizieren* (S. 153–180). Waxmann.
- Barth, D. & Honnens, J. (2022). Zwischen Affirmation und Dekonstruktion. Standpunkte zum Verhältnis von Interkultureller Musikpädagogik und Inklusion. In H. Klingmann & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Musikunterricht und Inklusion* (S. 153–166). Helbling.
- Bridges – Musik verbindet: Das Bridges Kammerorchester. <http://bridges-kammerorchester.de/bridges-kammerorchester/> [16.1.2024].
- Buchborn, T. (2020). Interkulturalität, Migration und Musikunterricht. Spannungsfelder zwischen Schulpraxis und Theorie und daraus resultierende Herausforderungen für Musikdidaktik, Lehrer\*innenbildung und Forschung. In: T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 9–32). Georg Olms.
- Buchborn, T. & Völker, J. (2019). Interkulturalität als Herausforderung und Chance. Empirische Befunde, unterrichtspraktische Anregungen und Perspektiven für die Musiklehrer/innenbildung. In D. Bath, G. Biegholdt, O.



- Nimczik, J. Oberschmidt & M. Pabst-Krueger (Hrsg.), *musikunterricht 4. Bildung-Musik-Kultur. Am Puls der Zeit* (S. 73–81). Bundesverband Musikunterricht.
- Dahlhoff, J., Kitzinger, J., Meyer, A.-K., Schilling-Sandvoß, K. & Spona, I. (2023). Spontane Spielfreude. *Frankfurt in Takt*, (1), 31–33.
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Julius Klinkhardt.
- Hessisches Kultusministerium (2011a). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Hauptschule*. Wiesbaden.
- Hessisches Kultusministerium (2011b). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Realschule*. Wiesbaden.
- Hömberg, T. (2022). Interkulturelles Musizieren als kulturelle Aneignung? Musikpädagogische Argumentationen zur Kritik an Cultural Appropriation. In H. Henning & K. Koch (Hrsg.), *Vielfalt. Musikgeragogik und interkulturelles Musizieren* (S. 181–205). Waxmann.
- Hoffmann, G. (2021). *Vom Klavier zur Kanun: Warum Laila Mahmoud die Kastenzither liebt*. [https://www.rheinpfalz.de/lokal/ludwigshafen\\_artikel,-vom-klavier-zur-kanun-warum-laila-mahmoud-die-kastenzither-liebt-arid,5159020.html](https://www.rheinpfalz.de/lokal/ludwigshafen_artikel,-vom-klavier-zur-kanun-warum-laila-mahmoud-die-kastenzither-liebt-arid,5159020.html) [16.01.2024].
- Jank, W. & Schilling-Sandvoß, K. (2018). Spannungsfelder. Musiklehrer\*innenbildung zwischen schulpraktischer Orientierung und wissenschaftlicher Fundierung. In T. Krettenauer, H.-U. Schäfer-Lembeck & S. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Musiklehrer\*innenbildung. Veränderungen und Kontexte. Beiträge der Kooperativen Tagung München 2018* (S. 149–160). Allitera.
- Merkt, I. (1993). Interkulturelle Musikerziehung. *Musik und Unterricht*, (9), 4–7.
- Ott, T. (2012a). Heterogenität und Dialog. *Diskussion Musikpädagogik*, (55), 4–10.
- Ott, T. (2012b). Konzeptionelle Überlegungen zum Interkulturellen Musikunterricht. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik: Ein Studienbuch* (1. Aufl., S. 111–138). Wißner.
- Rothland, M. (2020). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen und Lehrerbildung* (S. 133–140). Julius Klinkhardt.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schütz, V. (1997). Welchen Musikunterricht brauchen wir? Teil 2. *AfS-Magazin*, (3), 1–6.
- Stroh, W. M. (2005). Musik der einen Welt. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik - Praxishandbuch für die Sekundarstufen I und II* (1. Auflage, S. 185–193). Cornelsen Scriptor.



Welsch, W. (1995). Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. *Zeitschrift für Kulturaustausch*, (45), 39–44. <https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/materialpool/MFV0104.pdf>

[16.1.2024]