

Herausgegeben von Michael Dartsch und Jürgen Oberschmidt für die Föderation
musikpädagogischer Verbände Deutschlands (FMV)

Musik zeigt Wirkung

Zur Bedeutung musikalischer Bildung für
Mensch und Gesellschaft



 SCHOTT

Herausgegeben von Michael Dartsch und Jürgen Oberschmidt für die Föderation
musikpädagogischer Verbände Deutschlands (FMV)

Musik zeigt Wirkung

Zur Bedeutung musikalischer Bildung für
Mensch und Gesellschaft



ED 24149

 SCHOTT

www.schott-music.com

Mainz · London · Madrid · Paris · New York · Tokyo · Beijing
© 2015/2021 Schott Music GmbH & Co. KG, Mainz · Printed in Germany

Inhalt

5 Vorwort

Franziska Degé

6 Musik und Transfereffekte

Michael Dartsch

10 Musik als Beitrag zur Bildung

Michael Dartsch

13 Musik im Lebenslauf

Kai Koch

16 Musikalische Bildung im Alter

Gunter Kreuz

20 Gesundheit und Musik

Dorothee Barth

23 Querschnittsaufgaben im Musikunterricht

Dorothee Barth & Bernd Clausen

27 Musik ist diverse und transkulturelle Praxis

Ina Henning

30 Inklusion und Teilhabe

Michael Ahlers & Marc Godau

34 Zur Bedeutung von Medienbildung für musikalische Bildung

Jürgen Oberschmidt

37 Zusammenfassende Betrachtung der Einzelbeiträge

Jürgen Oberschmidt

43 Kurz und kompakt

45 Verbände

Vorwort

Musik erfüllt unser Leben, weil sie uns Menschen in einer tief emotionalen Weise erreicht. Sie gibt Gefühlen Ausdruck, für die Worte oft nicht ausreichen; sie hilft, Erlebnisse zu verarbeiten, Erinnerungen zu bewahren und Identität zu formen. Musik begleitet uns in Momenten der Freude wie in Zeiten von Trauer. Als gemeinschaftliche Praxis schafft sie Nähe, Verbundenheit und Zugehörigkeit, über kulturelle und soziale Grenzen hinweg.

Die Bedeutung der Musik muss nicht begründet werden, weil sie eine universelle, un-mittelbare Erfahrung ist, die Menschen intuitiv anspricht und emotional berührt. Als kultu-relles und künstlerisches Phänomen existiert sie unabhängig von messbaren Effekten oder praktischen Nutzenkategorien. Jeder Versuch, ihre Relevanz über Kategorien der Nützlich-keit zu erklären, greift zu kurz, da Musik eine existentielle, sinnstiftende und ästhetische Dimension unseres Lebens verkörpert.

Als eine solche anthropologische Grundkonstante ist die Musik in unserer Gesellschaft bedroht: Zunehmend wird sie aus Schulen und Bildungseinrichtungen hinausgedrängt, weil Zeit und Ressourcen für künstlerische Fächer reduziert werden; es fehlt an Fachkräf-ten ebenso wie an öffentlichen Mitteln für musikalische Bildung, wodurch insbesondere niedrigschwellige Angebote für Kinder, Jugendliche und ältere Menschen gefährdet sind. Hinzu kommen gesellschaftliche Transformationsprozesse wie Globalisierung, Digitali-sierung und steigender Leistungsdruck, in denen sich das Musizieren als selbstbestimmte, kreative Praxis behaupten muss und die Wertschätzung für musikalische Bildung ins Hin-tertreffen geraten kann.

Es gibt also genügend Gründe, auf die Wirkungen der Musik hinzuweisen, die über musikalisches Lernen hinausgehen. Zwar weisen zahlreiche Studien auf solche positiven Zusammenhänge hin, doch sind ihre Ursachen, Bedingungen und Reichweiten bislang nicht eindeutig geklärt. Transfereffekte hängen stark von Faktoren wie Dauer, Qualität und Kontext musikalischer Lernprozesse sowie von individuellen Voraussetzungen ab. Eine genauere Betrachtung ist daher notwendig, um vereinfachende oder instrumentalisierende Begründungen musikalischer Bildung zu vermeiden und belastbare Erkenntnisse für Bil-dungspraxis und -politik zu gewinnen.

Es ist das Anliegen der hier vorliegenden Schrift, den aktuellen Forschungsstand zu referieren und realistische Erwartungen zu formulieren, um musikalische Bildung sowohl um ihrer selbst willen als auch in ihren Wirkungen für Mensch und Gesellschaft fundiert zu legitimieren.

In zwei abschließenden Kapiteln werden die Ergebnisse der Einzeldarstellungen zusam-mengefasst beziehungsweise einzelne Thesen zur Bedeutung der Musik für den politischen Raum formuliert. Als Argumentationshilfe mögen sie dazu beitragen, alle Entscheidungs-träger auf die zentrale Rolle der Musik für Bildung, Gesundheit und gesellschaftlichen Zusammenhalt aufmerksam zu machen.

Heidelberg & Saarbrücken, Januar 2026

Für die Föderation musikpädagogischer Verbände: Michael Dartsch & Jürgen Oberschmidt

Musik und Transfereffekte

Musizieren ist ein multimodales Phänomen: Hören, Sensumotorik, Kognition, emotionales Erleben – alles das ist in Musik und Musikunterricht involviert (Jäncke, 2009). Zum einen ist durch diese Multimodalität der Instrumentalunterricht zur Untersuchung und zum Verständnis möglicher Transfereffekte so attraktiv (Degé, 2025). Transfer bedeutet nichts Anderes als Übertragung (transferre = übertragen). Lerntransfer entsteht als Effekt des Lernens. Wissen oder Fähigkeiten, die in einem Anforderungsbereich gelernt wurden, können genutzt werden, um eine neue Anforderung aus einem unabhängigen Anforderungsbereich zu meistern (Mähler & Stern, 2006). Bisherige Forschung belegt, dass Musikunterricht – Instrumental- und Gesangsunterricht – (wie auch die beiden anderen ästhetischen Fächer Kunst und Theater) positive Transfereffekte bewirken kann (Frischen et al., 2021; Schellenberg, 2004, 2006).

Tatsächlich aber scheint besonders der Instrumentalunterricht geeignet, um Transfereffekte auf die Kognition zu bewirken (Degé, 2021), denn er zeichnet sich durch eine enorme Adaptivität aus. Damit ist gemeint, dass es möglich ist Schülerinnen und Schülern Aufgaben zuzuweisen, die sehr gut an ihren Leistungsstand angepasst sind. Darüber hinaus können auch innerhalb einer heterogenen Gruppe unterschiedliche Leistungsstände gut berücksichtigt werden. Dadurch könnte jedem Schüler durch qualitativ hochwertigen Musikunterricht und Schulmusikunterricht sogar ein akademisches Erfolgserlebnis verschafft werden. Beispielsweise kann im Rahmen des Erlernens eines Cup Songs im Schulmusikunterricht, durch die Auswahl unterschiedlich anspruchsvoller Varianten, jeder Schüler an einer Variante lernen, die er später meistern wird. Dadurch wird ein Erfolgserlebnis deutlich wahrscheinlicher.

Multimodalität und Adaptivität machen den Instrumentalunterricht sowie den Schulmusikunterricht attraktiv, ihn nach kognitiven Transfereffekten zu beforschen. Man unterscheidet bei Transfereffekten zwischen trivialem (innerhalb der geübten Domäne) und nicht-trivialem (über die geübte Domäne hinaus) Transfer. Die Transfereffekte des Instrumentalunterrichts sowie des Schulmusikunterrichts sind den nicht-trivialen Lerneffekten zuzuordnen. In der Forschung werden viele verschiedene Assoziationen zwischen kognitiven Fähigkeiten und Instrumentalunterricht im Kindesalter berichtet: Die publizierten Studien unterscheiden sich in ihrem Design und ebenso in ihrer Qualität. Dadurch unterscheiden sie sich auch in der Reichweite der Rückschlüsse, die aus ihnen gezogen werden können. Durch Metaanalysen und Replikationen weiß man mittlerweile, dass nicht jede berichtete Assoziation zwischen Instrumentalunterricht und Kognition auch wirklich einen

belastbaren Transfereffekt erwarten lässt (Sala & Gobet, 2017). Es zeigt sich aber auch, dass es für bestimmte kognitive Fähigkeiten belastbare und replizierbare Transfereffekte des Instrumentalunterrichts gibt (Román-Caballero et al., 2022). Zu diesen kognitiven Fähigkeiten zählen die Intelligenz, die exekutiven Funktionen, das Gedächtnis und die Sprache.

Es gibt einige Studien die einen Zusammenhang zwischen Instrumentalunterricht sowie auch dem Schulmusikunterricht und Intelligenz belegen (Bastian, 2000; Frischen et al., 2021; Schellenberg, 2004), jedoch nur wenige die aufgrund ihres Designs einen Kausalzusammenhang aufzeigen. Schellenberg (2004) konnte zeigen, dass es einen kleinen, aber bedeutsamen Einfluss von Instrumental- und Gesangsunterricht auf den IQ gibt. Durch die hohe methodische Qualität, ist diese Studie von großer Bedeutung. Zusätzlich wird dieses Ergebnis durch eine erfolgreiche Replikation gestärkt (Frischen et al., 2021).

Hinsichtlich des Einflusses von Instrumentalunterricht auf exekutive Funktionen (ein Set an mentalen Prozessen wie z.B. Arbeitsgedächtnis, kognitive Flexibilität und Inhibition, die erfolgreiches Problemlösen ermöglichen) existieren mittlerweile einige Studien, die bestätigen, dass Instrumentalunterricht exekutive Funktionen verbessern kann. Das konnte sowohl für Vorschul- und Grundschulkindern nachgewiesen werden (Bugos & De-Marie, 2017; Frischen et al., 2021) als auch für ältere Kinder (Holochwost et al., 2017). Insbesondere für die Inhibition (Impulshemmung), als Teil der exekutiven Funktionen, kumulieren die Belege der förderlichen Effekte des Instrumentalunterrichts (Degé & Frischen, 2022). Besonders erwähnenswert ist, dass die exekutiven Funktionen positiv mit akademischem Erfolg zusammenhängen.

Der Einfluss von Instrumentalunterricht und Schulmusikunterricht auf das Gedächtnis, insbesondere auf das verbale Gedächtnis, konnte wiederholt belegt werden (Ho et al., 2003; Rickard et al., 2010; Roden et al., 2012; Roden et al., 2014). Darüber hinaus konnte in manchen Studien auch ein Einfluss von Schulmusikunterricht auf das visuelle Gedächtnis gefunden werden (Degé et al., 2011). Besonders bedeutsam ist hierbei, dass es neben den Studien zu Instrumentalunterricht – beispielsweise in der Musikschule – auch Studien gibt, die explizit den Einfluss von erweitertem Schulmusikunterricht (mehr Stunden Musikunterricht und musikalische Ergänzungen) untersucht haben (Degé et al., 2011; Roden et al., 2012; Roden et al., 2014). Dadurch wurde ein förderlicher Einfluss von Schulmusikunterricht wissenschaftlich bestätigt.

Musikunterricht kann sich förderlich auf verschiedene sprachliche Bereiche auswirken. Der Wortschatz von Vorschulkindern kann vergrößert werden (Moreno et al., 2011), die phonologische Bewusstheit kann gefördert werden (Degé & Schwarzer, 2011; Gromko, 2005) und die Lese-Rechtschreibfähigkeiten können verbessert werden (Moreno et al., 2009; Seither-Preisler & Schneider, 2015). Möglicherweise eine der bedeutendsten Fördermöglichkeiten in diesem Bereich ist die Verbesserung der phonologischen Bewusstheit (Degé & Schwarzer, 2016). Die phonologische Bewusstheit ist der wichtigste Vorläufer des Schrift-Spracherwerbs. Deshalb ist diese Förderung besonders erwähnenswert und wird durch erfolgreiche Replikationen untermauert: Es konnte gezeigt werden, dass eine Förderung der phonologischen Bewusstheit durch musikalischen Unterricht in Gruppen im Vorschulalter möglich ist (Degé & Schwarzer, 2011), dieser Transfereffekt sich auch für Kinder mit Migrationshintergrund bestätigen lässt (Patscheke et al., 2016) und dass sowohl ein Singtraining als auch ein Rhythustraining förderlich wirken kann, wobei das Singtraining effektiver ist (Patscheke et al., 2019).

Literaturverzeichnis

- Bastian, H. G. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung*. Schott Musik International.
- Bugos, J. A., & DeMarie, D. (2017). The effects of a short-term music program on preschool children's executive functions. *Psychology of Music, 45*(6), S. 855–867.
- Degé, F. (2021). Music lessons and cognitive abilities in children: How far transfer could be possible. *Frontiers in Psychology, 11*, Art. 557807. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.557807>
- Degé, F. (2025). Musikalische Entwicklung und Musikunterricht in der Schule. In G. Brunner, D. Fiedler, & S. Schmid (Hrsg.), *Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem zukunftsfähigen Musikunterricht*. OPUS-PHFR, S. 24–42. <https://doi.org/10.60530/opus-3398>
- Degé, F., & Frischen, U. (2022). The impact of music training on executive functions in childhood - a systematic review. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 25*, S. 579–602.
- Degé, F., & Schwarzer, G. (2011). The effect of a music program on phonological awareness in preschoolers. *Frontiers in Psychology, 2*, Art. 124. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00124>
- Degé, F., & Schwarzer, G. (2016). Der Einfluss von musikalischem Training auf die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit im Vorschulalter. *Frühe Bildung, 5*(3), S. 150–156.
- Degé, F., Wehrum, S., Stark, R., & Schwarzer, G. (2011). The influence of two years of school music training in secondary school on visual and auditory memory. *European Journal of Developmental Psychology, 8*(5), S. 608–623. <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.590668>
- Frischen, U., Schwarzer, G., & Degé, F. (2021). Music lessons enhance executive functions in 6- to 7-year-old children. *Learning and Instruction, 74*, Art. 101442. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101442>
- Gromko, J. E. (2005). The effect of music instruction on phonemic awareness in beginning readers. *Journal of Research in Music Education, 53*(3), S. 199–209. <https://doi.org/10.1177/002242940505300302>
- Ho, Y. C., Cheung, M. C., & Chan, A. S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology, 17*(3), S. 439–450. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.17.3.439>
- Holochwost, S. J., Propper, C. B., Wolf, D. P., Willoughby, M. T., Fisher, K. R., Kolacz, J., Volpe, V., & Jaffee, S. R. (2017). Music education, academic achievement, and executive functions. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 11*(2), S. 147–166. <https://doi.org/10.1037/aca0000112>
- Jäncke, L. (2009). Planung, Handlung und Selbstkontrolle. Der Frontalkortex und die Musik [Planning, action, and self-control. The frontal cortex and music.]. In BMBF (Hrsg.), *Pauken mit Trompeten*. Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 88–97.
- Mähler, C., & Stern, E. (2006). Transfer. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Beltz PVU, S. 842–853.
- Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J., & Chau, T. (2011). Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychological Science, 22*(11), S. 1425–1433.
- Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L., & Besson, M. (2009). Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: More evidence for brain plasticity. *Cerebral Cortex, 19*(3), S. 712–723. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhn120>
- Patscheke, H., Degé, F., & Schwarzer, G. (2016). The influence of a music programme on phonological awareness in preschoolers with migration background. *Frontiers in Psychology, 7*, Art. 1647. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01647>
- Patscheke, H., Degé, F., & Schwarzer, G. (2019). The effects of training in rhythm and pitch on phonological awareness in four- to six-year-old children. *Psychology of Music, 47*(3), S. 376–391. <https://doi.org/10.1177/0305735618756763>
- Rickard, N. S., Vasquez, J. T., Murphy, F., Gill, A., & Toukhsati, S. R. (2010). Benefits of classroom based instrumental music program on verbal memory of primary school children: A longitudinal study. *Australian Journal of Music Education, 1*, S. 36–47.
- Roden, I., Bongard, S., & Kreutz, G. (2012). Effects of a class-room based music program on verbal memory of primary school children within a longitudinal design. *Frontiers in psychology, 3*, Art. 572. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00572>
- Roden, I., Grube, D., Bongard, S., & Kreutz, G. (2014). Does music training enhance working memory performance? Findings from a quasi-experimental longitudinal study. *Psychology of Music, 42*(2), S. 284–298.
- Román-Caballero, R., Vadiello, M. A., Trainor, L. J., & Lupianez, J. (2022). Please don't stop the music: A meta-analysis of the cognitive and academic benefits of instrumental musical training in childhood and adolescence. *Educational Research Review, 35*, Art. 100436. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100436>
- Sala, G., & Gobet, F. (2017). Does far transfer exist? Negative evidence from chess, music, and working memory training. *Current Directions in Psychological Science, 26*(6), S. 515–520. <https://doi.org/10.1177/0963721417712760>

- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), S. 511–514. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x>
- Schellenberg, E. G. (2006). Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), S. 457–468. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.457>
- Seither-Preisler, A., & Schneider, P. (2015). Positive Effekte des Musizierens auf Wahrnehmung und Kognition aus neurowissenschaftlicher Perspektive. In G. Bernatzky & G. Kreutz (Hrsg.), *Musik und Medizin. Chancen für Therapie, Prävention und Bildung*. Springer, S. 375–394.

Musik als Beitrag zur Bildung

Im Unterschied zum Begriff des Lernens impliziert der Begriff der Bildung den Aspekt der Bedeutsamkeit (Dartsch, 2019, S. 40). Das Gelernte soll für die Lernenden bedeutsam sein, soll in deren persönliche Sinnstrukturen integriert werden (Schäfer, 1995, S. 19). Ein solches Lernen kann schließlich eine „innere Veränderung und Erweiterung bedeuten [...], die handlungswirksam wird“ (Bieri, 2012, S. 234). Dabei betrifft diese Veränderung eben nicht nur das Verhältnis des Subjekts zur Welt, zu „den verschiedenen Dimensionen äußerer Wirklichkeit“ (Schäfer, 1995, S. 20), sondern gleichzeitig auch das Verhältnis zu sich selbst (Langewand, 1994, S. 69; Liegle, 2003, S. 17). Hinsichtlich des Selbstverhältnisses ergibt sich durch die Erfahrungen mit kulturellen Errungenschaften ein Zusammenhang „zwischen dem augenblicklichen, integrierenden Selbstentwurf und den Entwürfen, die in der Vergangenheit bereits stattgefunden haben“ (Schäfer, 1995, S. 20). Dabei können das Ausbilden von Sinnmustern, das Einordnen von Erfahrenem und das Entwerfen des Selbst letztlich jeweils nur vom Subjekt selbst geleistet werden; Bildung ist so verstanden autonome Selbstformung (Dartsch, 2020, S. 47), die gleichwohl vielfältiger Anregungen von außen bedarf (Dartsch, 2019, S. 109–110).

Auch das Musizieren in seinen unterschiedlichen Ausprägungen stellt eine kulturelle Errungenschaft dar, die gleichsam Selbst und Lebensentwürfe beinhaltet und anbietet. Schon der Blick auf die europäische Musikgeschichte offenbart einen Reichtum an entsprechenden Angeboten, man denke etwa an die Kontemplation in der Gregorianik, an Raffinesse, Pracht, Frömmigkeit und Selbstinszenierung im Barock, an die Spielfreude, die Komik und die Menschlichkeit in den Opern Mozarts, an das Pathos und die Tragik romantischer Opern und Lieder, an die Ekstase der Spätromantik und das Aufbegehren gegen Überkommenes in der Musik des 20. Jahrhunderts, an den mathematischen Zugriff, den Zufall, politische Kontexte von Musik und vieles mehr (Dartsch, 2002, S. 129). Spezifische Entwürfe finden sich dezidiert auch im Jazz, in populären Musiken, in europäischen Volksmusiken sowie vielen weiteren Musikpraxen auf der ganzen Welt. Hierbei kann es beispielsweise um das freie Spiel wechselseitiger Impulse und Reaktionen in der Improvisation, um das körperliche Sich-Mitreißen-Lassen von einem Groove, um die Teilhabe an regionalen Traditionen und die Mitgestaltung sozialer Anlässe gehen. Wenn eine Auseinandersetzung mit den Gehalten von Musik im dargestellten Sinne in einer gewissen Breite und Tiefe stattfindet, kann das Individuum selbstbestimmt und autonom Bedeutsamkeiten zuweisen. Hierfür erscheinen die Ermöglichung eines Zugangs zu musikkultureller Vielfalt und die Erschließung derselben als zentrale Voraussetzungen.

Über ihren Beitrag zur Ausbildung von Facetten des Selbstentwurfs hinaus erlaubt die Musik eine bedürfnisgerechte Modulation eigener Stimmungen und Emotionen. Auch hierfür muss der Umgang mit unterschiedlicher Musik ausreichend erfahren und praktiziert worden sein. Ist dies der Fall, kann Musik auch zur Modulation von Affekten anderer Menschen eingesetzt werden, etwa im Rahmen von Feierlichkeiten, religiösen Zeremonien, Konzerten, Festivals, geselligen Zusammenkünften oder im Miteinander von Eltern und Kindern. Gerade wenn in Gruppen musiziert oder Musik erfahren wird, kann Musik außerdem soziale Verbindungen stärken (Oster & Hosbach, 2012, S. 82) – auch, weil das Musizieren selbst schon auf intensiven Kommunikationsprozessen beruht. Das Einstellen auf Mitmusizierende, das Synchronisieren mit ihnen und das Übermitteln von Ausdrucksabsichten an sie betrifft körperliche Aspekte – etwa aufeinander abgestimmte Spielbewegungen – ebenso wie emotionale und kognitive, wie sie etwa in der Interpretation eines Musikstücks oder in der Improvisation zum Tragen kommen. Dies alles aber muss gelernt werden. Wenn dieses Lernen wiederum mit persönlicher Bedeutsamkeit aufgeladen wird, kann mit Fug und Recht von Bildungsprozessen gesprochen werden.

Auch im Hören von Musik und im Nachdenken über sie können sich bildungsrelevante Prozesse vollziehen. In der Fachdiskussion werden insbesondere ästhetische Erfahrungen hervorgehoben. Sie setzen eine ästhetische Einstellung voraus. Im Gegensatz zu einer auf Erkenntnis abzielenden theoretischen Einstellung, einer auf Verwertbarkeit gerichteten instrumentellen Einstellung, einer an Beurteilung unter sozial normativen Gesichtspunkten interessierten moralischen Einstellung oder einer am eigenen Wohlbefinden orientierten präferentiellen Einstellung (Seel, 1997, S. 121–123) geht es in der ästhetischen Einstellung um die „Vergegenwärtigung von Erfahrungsgehalten“ (Seel, 1997, S. 127), mithin um den Vollzug der Wahrnehmung selbst. Ästhetische Praxen sind demnach ein besonderer Teil menschlicher Praxis und zeichnen sich durch die „Merkmale einer selbstbezüglichen Sinnlichkeit und einer vollzugsorientierten Zeitlichkeit“ (Seel, 1993, S. 31) aus. Es geht einem Menschen, der Musik hört, nicht nur um das Wahrgenommene, also die jeweilige Musik, sondern auch um den persönlichen Vollzug der entsprechenden Wahrnehmung als solchen, um Genuss als Selbstgenuss. Erfahrungen, die man hierbei machen kann, sind durch keine anderen Erfahrungen zu ersetzen; vielmehr handelt es sich um eine eigenständige Zugangsweise (Seel, 1997, S. 119), die das Verhältnis des Menschen zur Welt und zu sich selbst im Sinne von Bildung betrifft. Charakteristisch für musikalisch-ästhetische Wahrnehmung ist schließlich ein Urteil darüber, wie gut einem die Musik gefällt. Gerade auch die Begründung eines solchen Urteils (Seel, 1997, S. 215) sollte sich im Zuge von Prozessen ästhetischer Bildung, etwa auch im entsprechend inszenierten Situationen im Musikunterricht, weiterentwickeln (Rolle, 2014, S. 5).

Der Umgang mit Musik kann schließlich zum Erwerb von spezifischem Wissen über die Welt führen. Abgesehen von musikbezogenem Wissen, wie es sich in Fachbüchern findet, zählt hierzu insbesondere auch ein nicht-propositionales Wissen, also eines, das nicht aus Sätzen besteht, die die Wahrheit zu beschreiben suchen. Vielmehr handelt es sich dabei um ein Wissen, das nur im Zeigen kommuniziert werden kann (Bugiel, 2021, S. 132–133), um ein praktisches Wissen (Bugiel, 2021, S. 119) „möglicher Beziehungen und Zusammenhänge im Medium des Klangs“ (Bugiel, 2021, S. 116), welches überdies affektiv dimensioniert ist (Bugiel, 2021, S. 123–126). Es repräsentiert das musikalische Selbst- und Weltverhältnis (Bugiel, 2021, S. 138) und damit einen spezifischen Aspekt der Bildung, der wiederum durch nichts zu ersetzen ist.

Literaturverzeichnis

- Bieri, P. (2012). Wie wäre es, gebildet zu sein? Nachdruck des Beitrags Heidelberg 2008. In H. Hastedt (Hrsg.), *Was ist Bildung? Eine Textanthologie*. Reclam, S. 228–240.
- Bugiel, L. (2021). *Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie*. transcript.
- Dartsch, M. (2002). Musik als Bildungsgut. Zwischen Transfereffekten, Persönlichkeitsbildung und Identitätsarbeit. *Katholische Bildung*, 103(3), S. 114–132.
- Dartsch, M. (2019). *Didaktik künstlerischen Musizierens für Instrumentalunterricht und Elementare Musikpraxis*. Breitkopf & Härtel.
- Dartsch, M. (2020). Bildung. In M. Dartsch, C. Meyer, & B. Stiller (Hrsg.), *EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik. Teil 1. Lexikon*. Helbling, S. 45–51.
- Langewand, A. (1994). Bildung. In D. Lenzen (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Rowohlt, S. 69–98.
- Liegle, L. (2003). Kind und Kindheit. In L. Fried, B. Dippelhofer-Stiem, M.-S. Honig, & L. Liegle, (Hrsg.), *Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit*. Beltz, S. 14–53.
- Oster, M., & Hosbach, S. (2012). „Wir haben viel in der Bläserklasse gelernt, das müsste klappen.“ Eine quantitativ-qualitative Erhebung zur Nachhaltigkeit von Bläserklassen aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler. In M. Oster, S. Hosbach, & M. Kruse (Hrsg.), *Zur Nachhaltigkeit von Bläserklassen an allgemeinbildenden Schulen*. Georg Olms, S. 67–92.
- Rolle, C. (2014). Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts. Zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. *Art Education Research*, 5(9).
https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2017/11/Christian-Rolle-Text_n%C2%B09.pdf
- Schäfer, G. E. (1995). *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*. Juventa.
- Seel, M. (1993). Zur ästhetischen Praxis der Kunst. *Zeitschrift für Philosophie*, 41(1), S. 31–43.
- Seel, M. (1997). *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*. Suhrkamp.

Michael Dartsch

Musik im Lebenslauf

Schon das ungeborene Kind nimmt Musik spätestens ab dem siebten Monat wahr (Birnholz & Benacerraf, 1983). Es zeigt sich, dass Musik, die im Mutterleib gehört wurde, als die Mutter sich in einem entspannten Zustand befand, später das Neugeborene zu beruhigen vermag (Feijoo et al., 2009). Auch die Stimme der Mutter kennt der Säugling bereits aus der pränatalen Zeit. Klangliche Phänomene schaffen also ein Gefühl der Geborgenheit und tragen zur Bindung zwischen Mutter und Kind bei. Dabei lässt sich die Prosodie der Stimmäußerungen mit musikalischen Parametern beschreiben: So können diesen Äußerungen bestimmte Tonhöhen und entsprechende Verläufe ebenso zugeordnet werden wie unterschiedliche Längen, also Rhythmen, Tempi, aber auch Lautstärken und Akzente sowie Klangfarben. All diese Parameter prägen bereits die Lautäußerungen des Babys; gleichermaßen gehen sie in die lautlichen Reaktionen ein, die die Kontaktperson auf das Lautieren des Babys hin zeigt. Auf diese Weise entsteht eine lautliche Kommunikation, die im Kern als musikalisch bezeichnet werden kann. Auch die Bewegungen des Kindes zeigen Rhythmen und unterschiedlichen Krafteinsatz, worauf sich die betreuende Person wiederum einstellen kann. Da den Bewegungen und Lauten letztlich Affekte zugrunde liegen, kann man hier von einer Affektabstimmung sprechen: Die Kontaktperson nimmt die Affekte des Kindes in der eigenen Prosodie, im eigenen Lautieren und Bewegen, mithin in der musikalischen Gestaltung ihrer Reaktionen auf; dadurch wird dem Kind etwas zurückgespiegelt, das es mit den eignen Affekten in Verbindung bringen kann. Diese Affektabstimmung spielt dementsprechend eine wichtige Rolle bei der Entwicklung des Selbstempfindens (Stern, 1998, S. 198–230).

So wie sich Affekte stimmlich und motorisch in musikalischen Parametern niederschlagen, wirkt sich umgekehrt Musik auch auf die Affekte aus. Betreuungspersonen können etwa das Singen von geeigneten Liedern einsetzen, um das Kind zu beruhigen, zu trösten oder auch zu stimulieren. Musik dient somit der Affektregulation, für die das Kind noch Hilfe von außen benötigt. Ein wenig später nutzt das Kleinkind das spontane Singen (Stadler Elmer, 2000, S. 147) im Sinne des Spiels zur Verarbeitung von Erlebtem. Dabei schafft es eigene musikalische Formen, die Versatzstücke aus Liedern ebenso beinhalten können wie aktuelle Gedanken und Erlebnisse des Kindes. Das Kind drückt auf diese Weise etwas von sich aus, ordnet und bewältigt Erlebnisse, Erfahrungen und Gefühle nicht nur über die eingesetzten Worte, sondern auch über Melodiefragmente und Rhythmen. Auf kreative Weise greift es auf Muster zurück, die ihm begegnet sind; es übernimmt Produkte des kulturellen Umfelds, in dem es aufwächst. So trägt die Musik dazu bei, das Kind nicht nur

mit seinen engsten Bezugspersonen, sondern auch mit seiner weiteren Umgebung zu verbinden. Dies impliziert, dass das Musizieren ein Feld darstellt, auf dem sich Möglichkeiten zu Teilhabe und Mitgestaltung eröffnen. Wenn Lieder angestimmt werden, kann mitsingen, wer diese gelernt hat oder zumindest über Grundregeln des Singens (Stadler Elmer, 2015, S. 133–183) im jeweiligen Kontext verfügt. Da der Säugling noch für musikalische Regeln jeder Art offen ist und in mancherlei Hinsicht sogar über ein feineres Unterscheidungsvermögen als Erwachsene verfügt (Maier-Karius & Schwarzer, 2007, S. 22–25; Trainor & Trehub, 1992), kommt es entscheidend darauf an, wie eng oder breit das musikalische Umfeld und damit auch die Kanalisierung des musikalischen Lernens ausfällt. Eine grundsätzliche „Offenohrigkeit“ für Musik jeder Art endet in der Regel erst in der Grundschulzeit (Gembris & Schellberg, 2003; Kopiez & Lehmann, 2008); sie sollte daher auch in frühen formalen Bildungsprozessen genutzt werden, um musikalische Einseitigkeiten zu verhindern und den Reichtum verschiedener musikalischer Idiome zu erschließen.

Hierfür können die Elementare Musikpraxis und das Erlernen eines Instruments im Kindesalter spezifische Möglichkeiten zur Mitwirkung an kulturellen Praxen eröffnen. Das Musizieren stellt für das Kind eine Form des Selbstausdrucks und der Kommunikation dar, die im Kontrast zur Sprache insbesondere emotionale Aspekte beinhaltet. Das Spielen eines Instruments ist im Idealfall tatsächlich eine Form des Spiels im Sinne eines Eintauchens in eine andere Welt, die mit Spielfreude und Autonomie verbunden ist. Musikstücke bieten gleichsam Rollen an, in die das Kind schlüpfen kann, um so eine Erweiterung seines Selbst zu erfahren (Dartsch, 2010, S. 187–189). Wenn etwa introvertierte Kinder extrovertierte Musik oder energiegeladene Kinder zarte Musik spielen, liegt darin die Chance der Integration neuer Persönlichkeitsanteile.

In der Jugendzeit stellt der Musikgeschmack ein wesentliches Merkmal von Cliquen Gleichaltriger dar, die als soziale Bezugsgruppe zunehmend das Elternhaus ersetzen. Gleichzeitig bietet die Musik ein Ventil für die Emotionalität Jugendlicher und ermöglicht ein intensives Selbsterleben. Aufgrund des immer eigenständigeren Verfolgens von Interessen kann sich hier eine Grundlage für eine lebenslange Beschäftigung mit Musik herausbilden (Dartsch, 2014, S. 127). Eine solche in der Freizeit ausgeübte Beschäftigung findet ihren Ausdruck insbesondere in der Amateurmusik, die nicht nur das kulturelle Leben in den entsprechenden Regionen bereichert, sondern oft auch Praxisgemeinschaften bietet, in denen im intergenerationellen Zusammenhang Jüngere von Älteren und Neulinge von Fortgeschrittenen lernen können. Das Amateurmusizieren fußt auf einem Bedürfnis nach einer von der Arbeit abgehobenen Sphäre, in der neben Entspannung und Gemeinschaft auch Leistungsbereitschaft und Selbstbildung eine Rolle spielen können (Dartsch, 2014, S. 46). Darüber hinaus bildet es schließlich auch eine Basis der Nachwuchsgewinnung für den professionelle Bereich, ohne den das Musikleben versiegen würde.

Dem Aspekt der Gemeinschaft kommt im höheren Alter sicherlich eine herausgehobene Bedeutung zu, leben doch viele Menschen in dieser Lebensphase alleine (Hartogh & Wickel, 2008, S. 14). Daneben kann Musik gerade im hohen Alter auch ein „Brückenmedium“ (Hartogh & Wickel, 2008, S. 33) darstellen, das Verbindungen zur Vergangenheit und damit zur eigenen Biografie aktiviert. Nicht zuletzt kann Musik zur Lebensfreude im Alter und damit letztlich auch zur Gesunderhaltung beitragen, Schmerzen vergessen lassen und sogar Demenz vorbeugen (Verghese et al., 2003).

Literaturverzeichnis

- Birnholz, J. C., & Benacerraf, B. R. (1983). The Development of Human Fetal Hearing. *Science*, 222(4623), S. 516–518. <https://doi.org/10.1126/science.6623091>
- Dartsch, M. (2010). *Mensch, Musik und Bildung: Grundlagen einer Didaktik der Musikalischen Früherziehung*. Breitkopf & Härtel.
- Dartsch, M. (2014). *Musik lernen – Musik unterrichten. Eine Einführung in die Musikpädagogik*. Breitkopf & Härtel.
- Feijoo, J., Herbinet, E., & Busnel, M.-C. (2009). Le foetus, Pierre et le loup. In E. Herbinet & M.-C. Busnel (Hrsg.), *L'aube de sens. Ouvrage collectif sur les perceptions sensorielles foetales et néonatales* (9. Auflage). Stock, S. 100–107.
- Gembris, H., & Schellberg, G. (2003). Musical Preferences of Elementary School Children. In R. Kopiez, A. C. Lehmann, I. Wolther, & C. Wolf (Hrsg.), *Abstracts of the 5th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM)*. Hanover University of Music and Drama, S. 552–553.
- Hartogh, T., & Wickel, H. H. (2008). *Musizieren im Alter. Arbeitsfelder und Methoden*. Schott.
- Kopiez, R., & Lehmann, M. (2008). The 'open-earedness' hypothesis and the development of age-related aesthetic reactions to music in elementary school children. *British Journal of Music Education*, 25(2), S. 121–138.
- Maier-Karius, J., & Schwarzer, G. (2007). Die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten in den ersten vier Lebensjahren. In M. Dartsch (Hrsg.), *Musikalische Bildung von Anfang an. Perspektiven aus Entwicklungspsychologie und Pädagogik*. VdM, S. 17–28.
- Stadler Elmer, S. (2000). *Spiel und Nachahmung. Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten*. Schneider.
- Stadler Elmer, S. (2015). *Kind und Musik. Das Entwicklungspotenzial erkennen und verstehen*. Springer.
- Stern, D. N. (1998). *Die Lebenserfahrung des Säuglings* (6. Auflage). Klett-Cotta.
- Trainor, L. J., & Trehub, S. E. (1992). A Comparison of Infants' and Adults' Sensitivity to Western Musical Structure. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 18(2), S. 394–402.
- Verghese, J., Lipton, R. B., Katz, M. J., Hall, C. B., Derby, C. A., Kuslansky, G., Ambrose, A. F., Sliwinski, M., & Buschke, H. (2003). Leisure Activities and the Risk of Dementia in the Elderly. *The New England Journal of Medicine*, 348(25), S. 2508–2516.

Musikalische Bildung im Alter

Musikalische Bildung im Alter umfasst ein breites Spektrum, das beispielsweise vom Erlernen eines neuen Instruments oder dem Erhalt sängerischer Fähigkeiten über das Musizieren in Ensembles und Chören bis hin zum Elementaren Musizieren in Alteneinrichtungen reicht. Das Musiklernen aus geragogischer Perspektive berücksichtigt darüber hinaus exemplarisch auch wesentliche Fragen zu den Möglichkeiten des Singens und Musizierens unter den Perspektiven der Amateurmusik, Einflüsse von Musikbiografien, Settings intergenerationeller Begegnungen, Bedingungen dementieller Veränderungen und anderer altersspezifischer Erkrankungen oder die Konzeption demenzsensibler Konzertformate.

Die demografische Entwicklung in Deutschland ist durch zwei zentrale Trends geprägt, die den Anteil älterer Menschen in der Gesellschaft stetig erhöhen: einerseits durch die steigende Lebenserwartung, u.a. bedingt durch verbesserte medizinische Versorgung, und andererseits den Rückgang der Geburtenrate (vgl. Hartogh & Wickel, 2019, S. 160). In der Gerontologie wird die nachberufliche Lebensphase daher weiter differenziert: Neben dem dritten Lebensalter (aktive nachberufliche Phase) unterscheidet man das vierte Lebensalter (Hochaltrigkeit) und teilweise sogar ein fünftes Lebensalter (Pflegebedürftigkeit) (vgl. Kulmus & Franz, 2024, S. 5).

Die ältere Bevölkerung ist nicht nur in ihren körperlichen, gesundheitlichen und kognitiven Voraussetzungen äußerst heterogen, sondern auch in ihren musikalischen Interessen und Vorlieben. Diese Zielgruppe umfasst eine pluralisierte Klientel mit vielfältigen Wünschen und Ansprüchen an die kulturelle Lebensgestaltung (vgl. Hartogh & Wickel, 2018, S. 216). Eine Karikatur, die zwei ältere Männer zeigt, die über die Vorzüge der „Beatles“ im Vergleich zu den „Stones“ streiten, verdeutlicht, dass Schlager und Volkslieder nicht mehr allein die musikalische Altenarbeit dominieren (vgl. Polanski, 2014, S. 109); vielmehr hat sich die Zielgruppe durch eine Altersspanne von etwa 40 Jahren deutlich diversifiziert.

Der wachsende Anteil älterer Menschen in der Bevölkerung und deren zunehmender Bildungsbedarf haben daher auch musikpädagogische Implikationen (vgl. Jones, 2006) sowie eine steigende Nachfrage nach kulturellen und musikbezogenen Angeboten zur Folge (vgl. Keuchel & Wiesand, 2008). Dieser Trend betrifft nicht nur aktive Senior:innen, sondern auch hochaltrige Bewohner:innen von Pflegeeinrichtungen (vgl. Hartogh, 2016, S. 36). Besonders dort besteht großer Bedarf an professioneller musikalischer Unterstützung durch Fachkräfte wie Musikgeragog:innen oder Musiktherapeut:innen. Derzeit wird diese Versorgung, sofern es überhaupt Angebote gibt, durch an Musik interessiertes Perso-

nal oder Ehrenamtliche gewährleistet (vgl. Koch & Wormit, 2023).

Bildungseinrichtungen wie Musikschulen, Volkshochschulen, Senior:innen-Akademien oder Laienmusikvereinigungen haben begonnen, sich auf die Bedürfnisse musikalisch interessierter älterer Menschen einzustellen. Dabei geht es nicht nur um gemeinsames Musizieren mit Gleichaltrigen, sondern oft auch mit jüngeren Gleichgesinnten und in intergenerationellen Formaten. Besonders Musikschulen entwickeln sich zu Lern- und Begegnungsorten für Senior:innen, die vermehrt aktives Musizieren für sich entdecken. So stieg die Zahl der Schüler:innen über 60 Jahren an deutschen Musikschulen zwischen 2014 und 2020 um fast 80 Prozent (vgl. Deutsches Musikinformationszentrum, 2024).

Die Musikgeragogik, eine junge Fachdisziplin an der Schnittstelle von Geragogik und Musikpädagogik, befasst sich mit den didaktischen und methodischen Fragen des musikalischen Lernens im Alter sowie den dafür notwendigen Rahmenbedingungen (Hartogh, 2016; Hartogh & Wickel, 2019). Sie ist aus der Erkenntnis hervorgegangen, dass ältere Menschen anders lernen als jüngere (vgl. Gembris, 2006; Fung & Lehmborg, 2016). Als praxisorientierte Wissenschaft der musikalischen Altenbildung verknüpft die Musikgeragogik Theorie und Praxis und reagiert auf die unterschiedlichen Bedürfnisse ihrer Zielgruppe (vgl. Hartogh, 2005, S. 199). Die Disziplin umfasst vielfältige Spezialisierungen wie Kirchenmusikgeragogik, Rhythmikgeragogik, demenzspezifische Ansätze oder intergenerationelle Projekte (vgl. Koch, 2020). Das Angebot reicht von niederschweligen Sing- und Musiziergruppen über Seniorenchöre, -bands und -orchester bis hin zu Konzerten für Menschen mit Demenz und deren Angehörige. Dieser Ansatz wird von Verbänden wie dem Deutschen Musikrat und dem Verband deutscher Musikschulen unterstützt, die gezielt auf eine Ausweitung musikalischer Angebote für ältere Menschen hinwirken (vgl. Deutscher Musikrat, 2007; Verband deutscher Musikschulen, 2014).

Die Gründung der Bundesinitiative „Musik und Demenz“ im Jahr 2022 war ein weiterer Meilenstein in der politischen Förderung dieses Themenfeldes. Studien zeigen, dass aktives Singen, Tanzen und Musizieren im Alter nicht nur zur sinnstiftenden Lebensgestaltung beitragen, sondern auch das geistige und körperliche Wohlbefinden fördern (vgl. Bugos, 2014, S. 319ff.; Fung & Lehmborg, 2016). Zusätzlich sind positive Effekte auf die psychische Resilienz, die subjektive Gesundheit sowie die Bewältigung von Beschwerden und Krankheiten dokumentiert (vgl. Hartogh, 2018). Musikalische Aktivitäten stärken das Gemeinschaftsgefühl, schaffen soziale Kontakte und tragen zur emotionalen Zufriedenheit bei (vgl. Fung & Lehmborg, 2016).

Auch Menschen mit Demenz profitieren nachweislich von musikalischen Angeboten. Trotz kognitiver Einschränkungen können sie neue Stücke lernen oder Instrumente spielen, was ihre Lebensqualität, motorischen Fähigkeiten und kognitiven Leistungen steigert (vgl. Hartogh et al., 2014). Projekte wie der Chor *Vergissmeinnicht* der Alzheimer Gesellschaft Hamburg belegen, dass kulturelle Teilhabe und soziale Inklusion für Menschen mit Demenz möglich sind (vgl. Hassel & Röttger, 2019). Hierbei orientiert sich die musikgeragogische Arbeit an den Ressourcen und Potenzialen der Teilnehmenden und rückt jenseits der rein medizinischen Perspektive die Person mit Demenz in den Mittelpunkt.

Musikgeragogische Angebote zielen weniger auf ein festes Curriculum ab, sondern vielmehr auf Teilhabe und die Ermöglichung individueller Erfahrungen (vgl. Grosse & Wickel, 2018). Dies schließt an die musikalische „Reservekapazität“ älterer Menschen an, die weiterhin Entwicklung und Leistungssteigerung ermöglicht (vgl. Gembris, 2015). Insgesamt ist Musik ein entscheidender Faktor für den Erhalt und die Steigerung der Le-

bensqualität und trägt wesentlich zur sozialen, emotionalen und kulturellen Teilhabe im Alter bei.

Abschließend lässt sich festhalten, dass musikgeragogische Perspektiven ein essenzieller Bestandteil der aktuellen Bildungs- und Kulturdiskurse sind. Sie liefern wertvolle Impulse für die kulturelle Teilhabe älterer Menschen und zeigen Wege, wie Musik in ihrer ganzen Vielfalt dazu beitragen kann, Lebensqualität, soziale Bindungen und individuelle Ressourcen zu fördern. In einer alternden Gesellschaft erweist sich Musik so als unverzichtbares Kulturgut, das persönliche Entwicklung und soziale Inklusion gleichermaßen ermöglicht. Musikgeragogische Ansätze bereichern durch ihren Fokus auf Vielfalt, Inklusion oder auch interdisziplinäre Ansätze außerdem in besonderer Weise verschiedene Diskurse musikalischer Bildung.

Literaturverzeichnis

- Bugos, J. (2014). Community music as a cognitive training programme for successful ageing. *International Journal of Community Music*, 7(3), S. 319–331.
- Deutscher Musikrat (2007). *Wiesbadener Erklärung*. https://www.musikrat.de/fileadmin/redaktion/download/Musik_und_Gesundheit/dmr_musizieren_50__wiesbadener_erklaerung_final-1.pdf
- Deutsches Musikinformationszentrum (2024). *Age distribution at public music schools in the Association of German Music Schools (VdM)*. <https://miz.org/en/statistics/age-distribution-at-public-music-schools-in-the-association-of-german-music-schools-vdm>
- Fung, C. V., & Lehmborg, L. J. (2016). *Music for life: Music participation and quality of life of senior citizens*. Oxford University Press.
- Gembris, H. (2006). Research on musical development in a lifespan perspective – An introduction. In H. Gembris (Hrsg.), *Musical development from a lifespan perspective*. Peter Lang, S. 11–20.
- Gembris, H. (Hrsg.). (2015). *Musikalische Begabung und Alter(n)*. Lit.
- Grosse, T., & Wickel, H. H. (2018). Musik in sozialen Arbeitsfeldern. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Waxmann, S. 142–151.
- Hartogh, T. (2005). *Musikgeragogik – Ein bildungstheoretischer Entwurf. Musikalische Altenbildung im Schnittpunkt von Musikpädagogik und Geragogik*. Wißner.
- Hartogh, T. (2016). Music geragogy, elemental music pedagogy and community music – Didactic approaches for making music in old age. *International Journal of Community Music*, 9(1), S. 35–48. https://doi.org/10.1386/ijcm.9.1.35_1
- Hartogh, T. (2018). Musikalisches Lernen im dritten und vierten Lebensalter. In W. Gruhn & P. Röbbke (Hrsg.), *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen*. Helbling, S. 292–312.
- Hartogh, T., Kehrer, E.-M., & Wickel, H. H. (2014). Music geragogics – Making music with the elderly. In D. Sagrillo & D. Ferring (Eds.), *Music(Education) from the cradle to the grave*. Margraf, S. 69–84.
- Hartogh, T., & Wickel, H. H. (2018). Soziale Altenarbeit. In M. S. Meis & G.-A. Mies (Hrsg.), *Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Kunst, Musik, Theater, Tanz und digitale Medien* (2. Aufl.). Kohlhammer, S. 211–203.
- Hartogh, T., & Wickel, H. H. (2019). Geragogik in der Ausbildung von Chorleiterinnen und Chorleitern. In K. Koch (Hrsg.), *Handbuch Seniorenchorleitung. Grundlagen – Erfahrungen – Praxis*. Bosse, S. 160–163.
- Hassel, A., & Röttger, M. (2019). Singen in den inklusiven Chören „Vergissmeinnicht“ der Alzheimer Gesellschaft Hamburg e.V. In H. H. Wickel & T. Hartogh (Hrsg.), *Musikgeragogik in der Praxis. Musikinstitutionen und freie Szene*. Waxmann, S. 35–38.
- Jones, P. M. (2006). Preparing music teachers for change: Broadening instrument class offerings to foster lifewide and lifelong musicing. <https://www-usr.rider.edu/~vrme/v12n1/vision/2%20AERA%20-%20Jones.pdf>
- Keuchel, S., & Wiesand, A. J. (2008). *KulturBarometer 50+ „Zwischen Bach und Blues ...“ Ergebnisse einer Bevölkerungsumfrage*. AR.Cult Media.
- Koch, K. (2020). Musikgeragogische Angebote als Möglichkeit kultureller und sozialer Teilhabe. *Diskussion Musikpädagogik*, 87, S. 45–50.
- Koch, K., & Wormit, A. (2023). Potenzialanalyse musikalischer Angebote in Alteinrichtungen. In H. H. Wickel & T. Hartogh (Hrsg.), *Musikalische Bildung im Alter*. Waxmann, S. 169–178.
- Kulmus, C., & Franz, J. (2024). Editorial: Hohes Alter und Endlichkeit. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 74(4), S. 5–8. <https://doi.org/10.3278/HBV2404W001>

- Polanski, F. (2014). *Das Alter in der Karikatur*. Implizit Verlag.
- VdM (2014). Potsdamer Erklärung – Musikschule im Wandel. Inklusion als Chance. https://www.musikschulen.de/medien/doks/vdm/potsdammer_erklaerung.pdf.

Gesundheit und Musik

Gesundheit ist gemäß der bekannten WHO-Definition (WHO, 1978) mehr als das Freisein von Krankheit und Beschwerden. Sie umfasst ein körperliches, psychisches und soziales Wohlbefinden. Damit bleibt offen, wie sich Menschen am besten gesund verhalten sollten und wie dieser Idealzustand zu erreichen ist. Zumindest gilt es, die individuelle und soziale Lebenswelt so zu gestalten, dass wir uns darin wohlfühlen können (Clift et al., 2021). Die interessierende Frage lautet: Was leistet menschliche Musikalität und ihre Förderung für unsere Gesundheit? Und wie verhalten sich Chancen und Risiken langfristig zueinander? Wäre ein positives Verhältnis alleine schon ein zwingender Grund für mehr musikalische Bildung?

Die weit überwiegende Mehrzahl musizierender Menschen sind Laien. Sie stehen für eine erfolgreiche musikalische Sozialisation, wie sie in Familien, Kindergärten und allgemeinbildenden Schulen tägliche Praxis ist. Millionen von Kindern und Erwachsenen erlernen schließlich Instrumente oder bekommen Gesangsunterricht an Musikschulen. Viele bleiben ihrem Hobby ein Leben lang treu – oder erfüllen sich erst im Rentenalter den Traum, sich gesanglich oder instrumental weiterzubilden. Diese Menschen singen und musizieren aus vielen Gründen, doch sehr häufig steht die Erwartung im Raum, das eigene Befinden und die Lebensqualität zu verbessern. Menschen brauchen schließlich Räume, um die tägliche Flut schlechter Nachrichten zu verarbeiten, kreativ zu sein und Lösungen zu suchen. Musikalische Bildung trägt damit zum mentalen Gleichgewicht bei. Viele Kinder und Jugendliche entdecken und begreifen musikalische Lernangebote nicht nur, um ihre Identität zu entwickeln, sondern mindestens im selben Maße auch als Strategie, sich zu regulieren und den Alltag besser zu bewältigen. Es kommt darauf an, Szenarien und Angebote zu schaffen, die sich auf das Wohl des Kindes richten, zuvorderst auf deren kulturelle Bildung.

Musik ist eine soziale und emotionale Kunst. Seit Beginn des Millenniums haben bildgebende Studien Einsichten in mögliche Wirkmechanismen verschafft (Blood & Zatorre, 2001). Nach diesem Modell erleben Musikhörer ähnlich starke Gefühle beim Anhören von Musik wie beim Genuss von kulinarischen Köstlichkeiten, Drogenkonsum oder beim Sex. Forschungen der letzten Jahrzehnte haben gezeigt, dass zudem das Belohnungssystem, einschließlich der Basalganglien und des limbischen Systems (quasi die ältesten Hirnstrukturen des Menschen) aktiviert werden, mitsamt der Ausschüttung von Dopamin und mutmaßlich zahlreichen weiteren Neurotransmittern und Botenstoffen, die für die Stimmungsregulation und viele körperliche Prozesse wichtig sind. Zugleich sinkt die Aktivi-

tät in Regionen, die für erhöhte Aufmerksamkeit oder Ängste stehen. Bemerkenswert ist, dass diese positiven Gefühle nicht ins Bewusstsein gelangen, wenn die Netzwerke in der Hirnrinde etwa durch eine Magnetstimulation deaktiviert werden. Dies ist auch deshalb plausibel, weil die in der Hirnrinde gespeicherten Erinnerungen für das emotionale Erleben hoch bedeutsam sind.

Menschen an musikalische Aktivitäten heranzuführen, verspricht Potenziale für mehr Wohlbefinden, mehr Lebensfreude und mehr Lebensqualität. Wie jüngere empirische Studien aufzeigen, insbesondere auch für die Hirngesundheit (Marie et al., 2023). Doch bleiben viele Fragen offen. Geht man davon aus, dass nur eine eher kleine Gruppe von Menschen entweder nicht in der Lage ist, musikalische Information zu enkodieren (Henry & McAuley, 2010) oder Musik zu genießen (Holm et al., 2020), so ist die große Mehrheit der Bevölkerung für musikalische Aktivitäten in hohem Maße empfänglich. Dazu kommt, dass selbst chronische Erkrankungen, Traumata oder Behinderungen erfüllende Musikerfahrungen zulassen bzw. diesen nicht im Wege stehen. Dies führt letztlich zu Fragen, die nur durch weitere Forschung zu klären sind, nämlich auf welchen Ebenen der Gesundheitsversorgung musikalische Aktivitäten hilfreich sein können. Geht es in erster Linie um eine Primärversorgung, also um Prävention, die Nutzung von Musik, um gesündere Lebensstile zu fördern oder um Krankheitssymptome besser zu verarbeiten, beispielsweise Ängste, Niedergeschlagenheit oder Schmerzen besser zu regulieren? Oder kann es mit musikalischen Mitteln, so wie es die Musiktherapie ja verspricht, gelingen, Heilungsprozesse anzustoßen, in ihren Wirkungen zu verstärken und Genesungen schneller und nachhaltiger herbeizuführen?

Es scheint zumindest, dass die Fragen nach grundsätzlichen Wirkungszusammenhängen und den primären oder gar sekundären und noch höheren Ebenen der Gesundheitsversorgung, bis zum Einsatz von Musik in der Intensivversorgung, eng verschränkt sind. Gefragt sind folglich klinische Leitlinien, um die Potenziale musikalischer Aktivitäten, als Teil der Biographie eines Menschen und/oder als Konzept der Intervention und Begleitung von gesundheitlichen Prozessen, überhaupt zu erkennen und effektiv zu nutzen. Dazu kommt, über den Tellerrand der Individualversorgung hinauszuschauen, wie dies in der evidenzbasierten modernen Medizin ja durchaus der Fall ist. So sind etwa pflegende Angehörige von schwerkranken Menschen eine identifizierte Hochrisikogruppe für vorzeitige chronische Erkrankungen (Schulz & Beach, 1999).

Um nur ein Beispiel zu nennen: die National Library of Medicine, ein händisch gepflegtes, millionenfach genutztes akademisches Gesundheitsportal zur medizinischen Fachliteratur (pubmed.com), listet am 23. April 2025 seit dem Jahr 2000 bis heute 1387 publizierte wissenschaftliche Studien zum Thema „Musik und Demenz“. Nun ist hier nicht der Ort, um weitreichende Folgerungen aus den Ergebnissen der Forschung zu ziehen. Nur eines ist sicher: Das Risiko, durch das bildungspolitische Zurückfahren musikalischer Bildung Potenziale für mehr Hirngesundheit über die Lebensspanne zu beschneiden, ist relativ hoch.

Mentale Gesundheitsprobleme in der jüngeren Generation, die veränderten Kindheiten zuzuschreiben sind, geben zu denken. Wenn junge Menschen weniger Zeit für digitale Medien investierten und sich stattdessen mehr Kulturtechniken wie Musik und Sport widmeten, so könnte sich das beispielsweise in mehr Selbstwirksamkeitserwartungen, einem zentralen Mechanismus für mehr psychische Gesundheit und einem positiven Selbstbild niederschlagen (Kreutz et al., 2023). Das Signal zumindest an Familien, Kindergärten und

allgemeinbildende Schulen nebst politischen Entscheidungsträgern ist klar und deutlich: Kulturtechniken in der analogen Welt sind unersetzlich, um künftigen Generationen Rücken und Hirn zu stärken.

Literaturverzeichnis

- Blood, A. J., & Zatorre, R. J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 98(20), S. 11818–11823. <https://doi.org/10.1073/pnas.191355898>
- Clift, S., Phillips, K., & Pritchard, S. (2021). The need for robust critique of research on social and health impacts of the arts. *Cultural Trends*, 30(5), S. 442–459. <https://doi.org/10.1080/09548963.2021.1910492>
- Henry, M. J., & McAuley, J. D. (2010). On the Prevalence of Congenital Amusia. *Music Perception*, 27(5), S. 413–418. <https://doi.org/10.1525/mp.2010.27.5.413>
- Holm, S. E., Schmidt, A., & Ploner, C. J. (2020). Musical Anhedonia: The Selective Absence of Emotions Toward Music. *Zeitschrift für Neuropsychologie*, 31(2), S. 62–68. <https://doi.org/10.1024/1016-264X/a000292>
- Kreutz, G., Feldhaus, M., & Saarikallio, S. (2023). Leisure Activities are Associated with Self-Efficacy in Childhood and Adolescence. *Leisure Sciences*, S. 1–18. <https://doi.org/10.1080/01490400.2023.2289147>
- Marie, D., Müller, C. A. H., Altenmüller, E., Van De Ville, D., Jünemann, K., Scholz, D. S., Krüger, T. H. C., Worschech, F., Kliegel, M., Sinke, C., & James, C. E. (2023). Music interventions in 132 healthy older adults enhance cerebellar grey matter and auditory working memory, despite general brain atrophy. *Neuroimage: Reports*, 3(2), Art. 100166. <https://doi.org/10.1016/j.ynirp.2023.100166>
- Schulz, R., & Beach, S. R. (1999). Caregiving as a Risk Factor for Mortality: The Caregiver Health Effects Study. *JAMA*, 282(23), S. 2215–2219. <https://doi.org/10.1001/jama.282.23.2215>
- WHO. (1978). *Declaration of Alma-Ata* [Abschlussklärung]. International Conference on Primary Health Care, Alma-Ata, USSR, 6–12 September 1978. www.who.int/publications/i/item/WHO-EURO-1978-3938-43697-61471

Querschnittsaufgaben im Musikunterricht

Im Jahre 2018 hat die Kultusministerkonferenz ca. 15 Themen benannt, die als gesellschaftlich relevant und wichtig für die Persönlichkeitsbildung erachtet werden und die – da sie nicht den Status eines Schulfachs besitzen – in den einzelnen Fächern bearbeitet werden müssen. Da die Fächer aber häufig mit ohnehin als zu voll empfundenen Curricula und Rahmenplänen beschäftigt sind, können diese Querschnittsaufgaben (die Bezeichnungen variieren je nach Bundesland) zuweilen als problematisch wahrgenommen werden. Daher ist es wichtig und sinnvoll, dass sich jeweils diejenigen Fächer mit den einzelnen Themen beschäftigen, zu deren Kerngeschäft sie ohnehin gehören. In diesem Sinne ist der Musikunterricht in besonderer Weise geeignet, u.a. zwei dieser hochrelevanten Themen aufzugreifen – nämlich die Demokratie- und (sogar auch über Schule hinaus) die Sprachbildung.

1. Demokratiebildung

Die schon seit einigen Jahren laufende gesellschaftliche und politische Diskussion über die Stabilität der Demokratien in Europa und der Welt (u.a. Hentges, 2020; Levitsky & Ziblatt, 2018; Nida-Rümelin & Zierer, 2023) hat zuletzt etwa durch den russischen Angriff auf die Ukraine, Manipulationen im Social Media-Bereich oder durch eine gestiegene Toleranz von Jugendlichen gegenüber extremen Parteien eine neue Brisanz gewonnen. Auch digitale Algorithmen oder die kommerzielle Logik der Social-Media-Welt tragen dazu bei, immer stärker die Äußerungen politisch Gleichdenkender wahrzunehmen (Filterblase) sowie eine unkritische Haltung gegenüber behaupteten oder meinungsmanipulativen Scheinfakten (Fake News) auszubilden (vgl. Förster, Beutel & Fauser, 2018). Vor diesem Hintergrund gerät die demokratische Bildung bzw. die Demokratieerziehung zu einem zunehmend unverzichtbaren Baustein in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen – dies betont auch der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK, 2018, S. 8) zur Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe aller Schulfächer. Das Schulfach Musik kann hier einen wesentlichen Beitrag leisten.

Eine zur Demokratie fähige Persönlichkeit benötigt unterschiedliche Werte, Haltungen, Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. den europäischen Referenzrahmen: *Kompetenzen für eine demokratische Kultur*). Anders als z.B. die natur- oder gesellschaftswissenschaftlichen Fächer legen die künstlerisch-ästhetischen Fächer einen besonderen Schwerpunkt auf die Entwicklung einer individuellen Ausdrucks- und Wahrnehmungsfähigkeit, also auf leiblich-körperliche, performativ-expressive sowie handlungs- und be-

wegungsorientierte Aspekte von Demokratielernen: Im Zusammentreffen mit fremder und unbekannter Musik können z.B. Perspektiv- und Rollenwechsel erprobt, in der Begegnung mit Menschen, die einen ganz anderen Musikgeschmack haben, können Toleranz, Ambiguitätserfahrungen und eine Aufgeschlossenheit gegenüber kultureller Diversität eingeübt werden. Ebenso kann durch Improvisation, Komposition und Performance ‚die Stimme erhoben‘, in öffentlichen Präsentationen Stellung bezogen und Selbstwirksamkeit erfahren werden.

Demokratiebildung muss (auch in den anderen künstlerisch-ästhetischen Fächern) nicht neu implementiert werden; sie gehört zum ‚Kerngeschäft‘ des Musikunterrichts und ist in vielen Fachinhalten, Zielen, Lernformaten und Methoden (z.B. kooperatives Lernen oder Projektarbeit) angelegt (vgl. Barth, 2026; Barth et al., 2025).

Literaturverzeichnis

- Barth, D. (2026). (Einander) zuhören?! Musikalisch-ästhetische Bildungsprozesse als Grundlage für das Demokratielernen. Friedrich *Jahresheft Demokratie*, 44, S. 48-51.
- Barth, D., Sting, W., Hruschka, O., & Schnurr, A. (2024). Perspektive der künstlerisch-ästhetischen Fächer. In D. Barth & P. große Prues (Hrsg.), *Strukturen der Vielstimmigkeit. Demokratiebildung als gesellschaftlich relevante Aufgabe der Fachdidaktiken* [Impulspapier]. Universität Osnabrück. <https://doi.org/10.48693/588> [12.02.2025].
- Europarat (2023). *Referenzrahmen: Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Bd. I Kontext, Konzepte und Modell*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/prems-153923-deu-2508-reference-framework-vol-1-web/1680add262>
- Förster, M., Beutel, W., & Fauser, P. (Hrsg.) (2018). *Angegriffene Demokratie? Zeitdiagnosen und Einblicke*. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Hentges, G. (Hrsg.) (2020). *Krise der Demokratie. Demokratie in der Krise? Gesellschaftsdiagnosen und Herausforderungen für die politische Bildung*. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2018): *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i.d.F. vom 11.10.2018.
- Levitsky, S., & Ziblat, D. (2018). *Wie Demokratien sterben und was wir dagegen tun können*. München: Deutsche Verlagsanstalt.
- Nida-Rümelin, J., & Zierer, K. (2023). *Demokratie in die Köpfe. Warum sich unsere Zukunft in den Schulen entscheidet*. Stuttgart: Hirzel.
- Schnurr, A., & Theisohn, E. (2025). Zum demokratiebildenden Potential in Künstlerisch- Ästhetischer Bildung. In D. Barth & P. große Prues (Hrsg.), *Strukturen der Vielstimmigkeit. Demokratiebildung als gesellschaftlich relevante Aufgabe der Fachdidaktiken*. Frankfurt a.M.: Wochenschauverlag, S. 79–92.

2. Sprachliche Bildung

Musikalische Bildung kann den Spracherwerb in besonderer Weise unterstützen – und zwar sowohl den Erstspracherwerb im Elementar- und Primärbereich wie auch den Zweit- oder Drittspracherwerb bis zum Erwachsenenalter. Beim Einsatz von Musik können auch die musikalischen Elemente der Sprache (wie z.B. Sprachrhythmus, Sprachmelodie, Intonation, Klangfarbe, Aussprache, Akzente, Pausen) bewusst gemacht und geübt werden. Hierbei können Primäre und Sekundäre Effekte unterschieden werden: Als *Primären* Effekt bezeichnet man zum Beispiel die Verbindung von Rhythmus und Motorik, durch welche suprasegmentale (Quantitäten, Intensität und Intonation) sowie segmentale (Phonologie, Morphologie und Syntax) Merkmale leichter realisiert werden können (Cason et al., 2019; Morgret, 2015; Perner, 2014, 2018). Der prosodisch-phonologische Aspekt der Aussprache (Kroemer, 2016; Wild 2015, 2018; Zheng et al., 2020) kann über das Trainieren der phonologischen Bewusstheit bis hin zu einer Steigerung des Schriftspracherwerbs

führen (Bossen, 2010). Singen verbessert das Hörverstehen, die Konversationsfähigkeiten und die Intonation (Ludke, 2018). Chorisches Sprechen oder Singen ermöglicht *al-len* Schüler:innen sprachliche Aktivitäten (Bachmann & Kaufmann, 2007). Durch eine Kombination aus *Singing* und *Signing* kann die Leistungsfähigkeit beim Vokabellernen gesteigert werden (Degrave, 2019; Schunk, 1999; Yousefi et al., 2014; Žammit, 2021). In *Sekundären* Effekten wirken sich beim Einsatz von Musik Bewegungen förderlich auf Lernen insgesamt (Gruhn, 2014; Spitzer, 2007) und speziell auch auf Spracherwerb aus (Beer & Schwarz, 2012; Leitzke-Ungerer, 2010; Macedonia & Knösche, 2011; Zimmer, 2013). Es wird diskutiert, ob ein Einsatz von Musik helfen kann, Dyslexie zu therapieren (Overy, 2000). Im Rekurs auf Deci und Ryans Self-Determination Theory (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985, 1991) sind musikspezifische Lernaktivitäten besonders geeignet, die Basic-Needs nach Kompetenz/Selbstwirksamkeit sowie sozialer Eingebundenheit/Zugehörigkeit zu bedienen. Zahlreiche Studien beforschen den motivationalen Effekt von Musik auf das Sprachenlernen (Sposet, 2008). Popsongs im Sprachunterricht steigern die Teilhabe- und Lernbereitschaft (McIntire, 2020; Žammit, 2021) und verbessern Lernmotivation, Lernverhalten und Lerninteresse (Aguirre et al., 2016; Ajibade & Ndububa, 2008; Chen & Chen, 2009; Haghverdi, 2015; Israel, 2013; Romero et al., 2012). Flow-Erlebnisse als produktives Versinken und Vertiefen in einen Moment, die in der Psychologie seit den 70er Jahren intensiv erforscht und beschrieben werden (Csikszentmihalyi, 1988, Nakamura & Csikszentmihalyi, 2001), gelten auch in der Musikpädagogik als grundlegend für musikalisch-ästhetische Erfahrungsprozesse (Elliot, 1995, Wallbaum, 2005). Im musikalischen Flow können mögliche Auswirkungen der Sprachangst (Fischer, 2005, S. 39) gebannt und überwunden werden (Dusemund-Brackhahn, 2008).

Literaturverzeichnis

- Aguirre, D., Bustinza, D., & Garvich, M. (2016). Influence of Songs in Primary School Students' Motivation for Learning English in Lima, Peru. *English Language Teaching*, 9(2), S. 178–191. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n2p178>
- Ajibade, Y., & Ndububa, K. (2008). Effects of Word Games, Culturally Relevant Songs, and Stories on Students' Motivation in a Nigerian English Language Class. *TESL Canada Journal*, 25(2), S. 27–48. <https://doi.org/10.18806/tesl.v26i1.128>
- Bachmann, U., & Kaufmann, F. (2007). Zum Reden Bringen. In M. Clalüna, T. Studer (Hrsg.), *Deutsch im Gespräch. Sprechen im DaF-/DaZ-Unterricht. Sprechen über DaF/DaZ in der Schweiz*. Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz, S. 127–130.
- Beer, G., & Schwarz, W. (2012). Lernen und Bewegung – Schlaglichter auf den aktuellen Forschungsstand. *Erziehung & Unterricht*, 162(1/2), S. 87–102.
- Bossen, A. (2010). Das Belesen-Training. Ein Förderkonzept zur rhythmisch-musikalischen Unterstützung des Schriftspracherwerbs in multilingualen Lerngruppen. Theorieband. Die Blaue Eule.
- Cason, N., Marmursztejn, M., D'Imperio, M., & Schön, D. (2020). Rhythmic Abilities Correlate with L2 Prosody Imitation Abilities in Typologically Different Languages. *Language and Speech*, 63(1), S. 149–165. <https://doi.org/10.1177/0023830919826334>
- Chen, Y., & Chen, P. (2009). The Effect of English Popular Songs on Learning Motivation and Learning Performance. *WHAMPOA - An Interdisciplinary Journal*, 56, S. 13–28.
- Csikszentmihalyi, M. (Hrsg.) (1988). *Optimal Experience Psychological Studies of Flow in Consciousness*. New York: Harper & Row. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511621956>
- Deci, E. L. (1975): *Intrinsic Motivation*. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality, R. A. Dienstbier (Hrsg.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1990: Perspectives on motivation*. University of Nebraska Press, S. 237–288.
- Degrave, P. (2019). Music in the Foreign Language Classroom: How and Why? *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 10(3), S. 412–420. <https://dx.doi.org/10.17507/jltr.1003.02>

- Dusemund-Brackhahn, C. (2008). Sprechen im DaZ-Unterricht. In S. Kaufmann, E. Zehnder, E. Vanderheiden & W. Frank (Hrsg.), *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, Bd.2 Didaktik. Methodik*. Hueber, S. 142–179.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford University Press.
- Fischer, S. (2005). Sprechmotivation und Sprehangst im DaF-Unterricht. *German as a foreign language*, (3), S. 31–45.
- Gruhn, W. (2014). *Musikalische Gestik. Vom musikalischen Ausdruck zur Bewegungsforschung*. Olms.
- Haghverdi, H. R. (2015). The Effect of Song and Movie on High School Students Language Achievement in Dehdasht. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 192, S. 313–320. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.045>
- Israel, H. F. (2013). Language Learning Enhanced by Music and Song. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ), Special Issue*, 2(1). <https://doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2013.0180>
- Kroemer, S. (2016). Phonetik braucht Bewegung. *Fremdsprache Deutsch*, 55, S. 1–5. <http://fremdsprachedeutschdigital.de/download/fd/FD-55-Kroemer.pdf>
- Leitzke-Ungerer, E. (2010). Bewegtes Lernen: Rhythmus, Tanz und Songs im Französisch- und Spanischunterricht. In G. Blell & R. Kupetz (Hrsg.), *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von „audio literacy“ im Fremdsprachenunterricht*. Peter Lang, S. 345–357.
- Ludke, K. M. (2018). Singing and arts activities in support of foreign language learning: an exploratory study. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(4), S. 371–386. <https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1253700>
- Macedonia, M., & Knösche, T. R. (2011). Body in mind: How gestures Empower Foreign Language Learning. *Mind, Brain and Education*, 5(4), S. 196–211. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2011.01129.x>
- McIntire, A. M. (2020). Musical text: An effective instrument in teaching language and culture, *Journal of Visual Literacy*, 39(3–4), S. 185–200. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2020.1826221>
- Morgret, S. (2016). Die Förderung phonetischer Kompetenzen durch den aktiven Einsatz von Musik im Unterricht DaF. Eine empirische Studie am Beispiel von arabischen Studierende in der Grundstufe. [Dissertation, Universität Kassel]. KOBRA. <https://urn.fi/urn:nbn:de:hebis:34-2015120149469>
- Nakamura, J., & Csikszentmihályi, M. (2001). Flow Theory and Research. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Hrsg.), *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press, S. 195–206. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0018>
- Overy, K. (2000). Dyslexia, temporal processing and music: The potential of music as an early learning aid for dyslexic children. *Psychology of Music*, 28(2), S. 218–229. <https://doi.org/10.1177/0305735600282010>
- Perner, M. (2018). Musikunterstützte Präsentationen eigener Texte in universitären Sprachkursen. Beobachtungen zum Seminarkonzept „Sprachrhythmus“ an der Universität Hannover. In D. Barth (Hrsg.), *Musik – Sprache – Identität. Musikunterricht mit geflüchteten Jugendlichen*. Helbling, S. 13–23.
- Perner, M. (2014). Musik im DaF-Unterricht: Von der Sprache zur Musik – und zurück. In N. Bernstein & C. Lerchner (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Literatur – Theater – Bildende Kunst – Film*. Universitätsverlag, S. 313–333.
- Romero, M. D., Bernal, L. M. T., & Olivares, M. C. (2012). Using Songs to Encourage Sixth Graders to Develop English Speaking Skills. *PROFILE*, 14(1), S. 11–28.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), S. 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schunk, H. A. (1999). The Effect of Singing paired with Signing on Receptive Vocabulary Skills of Elementary ESL Students. *Journal of Music Therapy*, XXXVI(2), S. 110–124.
- Spitzer, M. (2007). Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk. Schattauer.
- Sposet, B. A. (2008). The role of music in second language acquisition. A bibliographical review of seventy years of research, 1937–2007. E. Mellen Press.
- Wallbaum, C. (2005). Relationale Schulmusik – eine eigene musikalische Praxis und Kunst. Antrittsvorlesung in Leipzig, etwas erweitert. *Diskussion Musikpädagogik* 26, S. 4–17.
- Wild, K. (2015). Aussprache und Musik. Eine empirische Längsschnittstudie zum Wortakzentwerb. Schneider Hohengehren.
- Wild, K. (2018). Der Einfluss von Musik und Musikerfahrung auf Aussprachelerlernprozesse. In D. Barth (Hrsg.): *Musik – Sprache – Identität. Musikunterricht mit geflüchteten Jugendlichen*. Helbling, S. 36–48.
- Yousefi, A., Yekta, R. R., & Farahmandian, H. (2014). The Effect of Modern Lyrical Music on Second Language Vocabulary Acquisition. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23), S. 2583–2586. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n23p2583>
- Žammit, J. (2021). Implementing Art and Music in Maltese Courses for Non-Native Adults. *IAFOR Journal of Education: Language Learning in Education*, 9(3), S. 57–74. <https://doi.org/10.22492/ije.9.3.04>
- Zheng, C., Saito, K., & Tierney, A. (2020). Successful second language pronunciation learning is linked to domain-general auditory processing rather than music aptitude. *Second Language Research*, 38(3), 477–497. <https://doi.org/10.1177/0267658320978493>
- Zimmer, R. (Hrsg.) (2013). *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung*. Herder.

Musik ist diverse und transkulturelle Praxis

Musik spielt im Alltag jedes Menschen in unterschiedlicher Intensität eine Rolle: Sie wird allein oder mit anderen zu ganz verschiedenen Gelegenheiten gehört und gemacht, in der physischen Welt oder über das Internet. Musik umgibt uns in zahlreichen Facetten: als Straßenmusik, als politisches Lied bei Demonstrationen, als Fußballgesang im Stadion, oder sie wird eingesetzt, um uns beim Einkaufen im Supermarkt zu beeinflussen. Sie hat Wirkungen auf jede:n Einzelne:n, die kaum bestritten werden können, denn Musik regt an, entspannt und ermutigt uns, Emotionen auszudrücken. Musik verbindet uns mit anderen Menschen und stärkt das Zusammengehörigkeitsgefühl. Obwohl nicht alle positiven Wirkungen, die in der täglichen Beobachtung und Wahrnehmung deutlich werden, bisher wissenschaftlich verstanden sind, rechtfertigen sie Musikunterricht als Teil des Fächerkanons der allgemeinbildenden Schule.

Musikunterricht macht bewusst, ...

... dass wir in einer transkulturell verfassten Welt leben.

Transkulturalisierung ist in Vergangenheit und Gegenwart konstitutiv für Kultur als soziale Praxis: Von der Wissenschaft über unsere Sprache oder unsere Essgewohnheiten bis hin zum Sport u.v.m. Alltägliche Selbstverständlichkeiten haben ihren Ursprung in anderen Kulturen dieser Welt und haben über verschiedene Faktoren der Globalisierung (z.B. Reisende und Tourist:innen, Konzerne, Digitalisierung und Medien) ihre Wege auch nach Deutschland gefunden – in realen wie in virtuellen Räumen (Busch et al., 2020). Dies gilt in besonderem auch für die Musik, wo sich – von der Oper bis zum HipHop – in nahezu jeder musikalischen Stilistik verschiedene musikkulturelle Traditionen vermischt haben und sich kontinuierlich verändern und entwickeln.

Bereits Beispiele für den Zeitabschnitt des 17. und 18. Jahrhunderts zeigen das: so etwa der Italiener Lully, der Anstellung am Hofe des französischen Königs Ludwig XIV fand und stilbildend wirkte, Bach, der u.a. Vivaldi für die Orgel bearbeitete, oder der in Halle geborene Komponist Händel, der Anstellung in London fand und erfolgreich war. Heute werden in nahezu jeder deutschen Stadt Salsa, Tango, Polka oder Streetdance getanzt; das Orchestre Symphonique Kimbanguiste spielt im Kongo Beethoven und Bach. Solche und ähnliche Beispiele ließen sich endlos fortsetzen. Im Musikunterricht wird schnell deutlich, dass die Vorstellung von homogenen Kulturen schlicht falsch ist (z.B. Clausen, 2013), die Rede von einer Leitkultur vor diesem Hintergrund gar kritisch hinterfragt werden muss.

Mit der Einsicht, dass Musik damals wie heute auch das Ergebnis von Transkulturalisierungsprozessen ist, kann das im Musikunterricht erworbene Wissen übertragen werden und notwendige Orientierungen in einer musikkulturell fluiden Welt ermöglichen.

... und auch unsere eigene Identität transkulturell ist.

Eingebunden in transkulturell verfasste Gesellschaften und musikalische Praxen agieren auch die Individuen selbst als soziale Wesen. Zum Beispiel zeigen Mehr et al. (2019) in einer groß angelegten empirischen Metastudie u.a. einen Grundsatz auf, der in der momentanen Musikpädagogik handlungsleitend ist: Musik ist soziale Praxis. Dieses Verständnis hat sich auch in Musikphilosophie und -soziologie sowie Musikpädagogik durchgesetzt (z.B. Kaiser, 2010; Vogt, 2004), als *human activity* (Small, 1998) oder als *diverse human practice* (Elliot, 1995). Insofern ist Musik für junge Menschen ein wesentliches Moment, ihre eigene Identität zu entwerfen, zu erproben und zu reflektieren (Aicher-Jakob, 2010; Badawia, 2002). Doch der Prozess der Identitätsbildung in einer transkulturell verfassten Welt stellt Kinder und Jugendliche vor gravierende Herausforderungen. Musikpädagogische Unterrichtsforschung zeigt, dass die Wissensbestände und Orientierungsmuster, auf die Schüler:innen zurückgreifen, wenn sie mit Musik im Musikunterricht umgehen, auch von Vorurteilen und Stereotypen oder dem Zuordnungsbedürfnis nach abgrenzbaren und homogenen Kulturen geprägt ist (Honnens, 2017; Völker, 2022, 2023). Gleichzeitig kann der Musikunterricht wie kaum ein anderes Fach Mut machen, Rollen und Identitäten zu erproben, Stereotype aufzubrechen und die eigene Uneindeutigkeit als positiv zu erfahren, z.B. Schüler:innen verstehen so, dass es möglich und in Ordnung ist, Gangsta-Rap zu mögen und dennoch im Kirchenchor zu singen, in der Schülerband Bluesmusik zu spielen, bei einer italienischen Opernaria zu Tränen gerührt zu sein, in der Musikschule Gitarre und Bağlama zu lernen und bei den Konzerten einer Musikgruppe ausgelassen mit anderen zu tanzen (Barth, 2014). Das Bewusstsein der eigenen Transkulturalität erklärt gespürte Ambivalenzen und kann auch vor extremen Identitätskonstruktionen schützen.

Auch macht Musikunterricht inhärente „-ismen“ in gegenwärtiger und vergangener Musikpädagogik sichtbar.

Auf verschiedenen Niveaustufen kann Musikunterricht eine demokratische und antirassistische Haltung ausbilden: sowohl im unbefangenen und selbstverständlichen praktischen Umgang mit Musiken sämtlicher Stilistiken und aus aller Welt in der Grund- und Primarstufe als auch in zunehmenden Reflexionen in einem *kultursensiblen Musikunterricht*, in dem „Kulturen als Kulturalisierungen thematisiert werden“ und „als Produkt der ‚eigenen Kultur‘ erkennbar gemacht werden“ (Blanchard, 2021, S. 236). Schüler:innen der Mittel- und Oberstufe beschäftigen sich dann mit kolonialen und rekolonialen Mechanismen und Beziehungen, die nach wie vor die Wissensproduktion prägen (Hess, 2021). So können Kulturalismen, Rassismen, Kolonialismen oder Rekolonialismen dekonstruiert werden, wozu auch z.B. die Auseinandersetzung mit Phänomenen kultureller Aneignung förderlich ist.

Musikunterricht in der Schule hat den Anspruch, *alle* Schüler:innen in ihrem Umgang mit Musik zu (be-)stärken, die vielschichtigen Beziehungen zu Musik zu weiten und neue zu erschließen. Er ist nicht elitärer als Sport, Kunst, Religion oder Politik und nicht weniger wichtig als Mathematik, Deutsch und Biologie, weil über Musik hören, machen, sprechen und Transformieren von Musik sowohl Erfahrungen und Wissen über die Welt erworben als auch Einstellungen zu ihr geübt werden – Eigenschaften und Aufgaben, die wie die Musik selbst in einer fragmentierten Welt höchste Bedeutung haben.

Literaturverzeichnis

- Aicher-Jakob, M. (2010). *Identitätskonstruktionen türkischer Jugendlicher. Ein Leben mit oder zwischen zwei Kulturen*. Springer VS.
- Barth, D. (2014): Wer hört wie ich und zu welchen gehöre ich? Zum Begriff kultureller Identität im Kontext einer (interkulturellen) Musikpädagogik. *Art Education Research* (9). <http://iae-journal.zhdk.ch/no-9/>
- Badawia, T. (2002). „Der dritte Stuhl“. *Eine Grounded-Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz*. IKO.
- Blanchard, O. (2021). „Die Songs der Schüler*innen“ und „die Songs der Lehrer*innen“. Die Herstellung kultureller Differenzen im Musikunterricht. In J. Hasselhorn, O. Kautny, & F. Platz (Hrsg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention*. Waxmann, S. 233–249.
- Busch, T., Moormann, P., & Zielinski, W. (Hrsg.) (2020). *Musikalische Praxen und virtuelle Räume. Musical practices and virtual spaces*. kopaed.
- Clausen, B. (2013). Responses to Diversity: Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. In J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen*. Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart, S. 8–40.
- Elliot, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Oxford University Press.
- Hess, J. (2021). Music education and the colonial project. Stumbling toward anti-colonial music education. In J. Hess (Hrsg.), *The Routledge Handbook to Sociology of Music Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429504631-1-5>
- Honnens, J. (2017). *Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht*. Waxmann.
- Kaiser, H. J. (2010). Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Online-Vorveröffentlichung. <https://zfmk.org/10-kaiser.pdf>
- Mehr, S. A., Singh, M., Knox, D., Ketter, D. M., Pickens-Jones, D., Atwood, S., Lucas, C., Jacoby, N., A. Egner, A., Hopkins, E. J., Howard, R. M., Hartshorne, J. K., Jennings, M. V., Simson, J., Bainbridge, C. M., Pinker, S., O'Donnell, T. J., Krasnow, M. M., & Glowacki, L. (2019). Universality and diversity in human song. *Science*, 360(970), S. 1–17. <https://www.science.org/doi/10.1126/science.aax0868>
- Small, C. (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. University Press of New England.
- Vogt, J. (2004). (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. <https://www.zfmk.org/04-vogt.pdf>
- Völker, J. (2022). Walk like an Egyptian. Aspekte des Performativen im interkulturell orientierten Musikunterricht. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn, & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis*. Springer VS, S. 293–310. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32566-4_16
- Völker, J. (2023). „als ob ein Deutscher sowas hört?!“. *Orientierungen von Schülerinnen und Schülern im interkulturellen Musikunterricht*. Olms.

Ina Henning

Inklusion und Teilhabe

„Inklusion lässt sich nicht machen, sondern nur ermöglichen – je nach Situation und Kontext immer wieder neu, anders, unterschiedlich“ (Lutz, 2020, 8).

Inklusion wird in Deutschland als gesamtgesellschaftliche Aufgabe und politischer Konsens anerkannt; dies wird im Positionspapier des Bundesverbandes Musikunterricht zu Inklusion klar benannt (Positionspapier, 2024, BMU). Allerdings treten strukturell und institutionell deutliche Antinomien und Ambivalenzen zutage (Hudelmaier-Mätzke & Sauter 2018, für den schulischen Musikunterricht vgl. Herzog, 2025). Obwohl mittlerweile ein weiter Inklusionsbegriff, der Differenzlinien in Wechselwirkung zueinander erschließt, in vielen Zusammenhängen als gesetzt erscheint (Arndt & Werning, 2025), orientiert sich der schulische Alltag wie auch die Lehrkräftebildung an einem engen Verständnis: Der Sonderpädagogik wird bis dato dabei die zentrale Verantwortung zugeschrieben, wenn es um die pädagogische Adressierung von Kindern und Jugendlichen in benachteiligenden und/oder behinderten Lebenslagen geht. Der Teilhabebegriff nimmt dabei eine subjektorientierte Perspektive ein in der Annahme, dass Teilhabe als Ergebnis der Wechselwirkung zwischen Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren zu verstehen ist (relationaler Teilhabebegriff, vgl. Bartelheimer, Berisch et al., 2020). In der Unterscheidung dazu ist der Begriff Inklusion auf struktureller Ebene verortet und bezeichnet den Aspekt der Einbeziehung von Individuen in gesellschaftliche Zusammenhänge von Systemen, Teilsystemen, Organisationen, Gruppen oder Institutionen (Elven, 2023).

Das aktuelle Diskussionspapier der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) setzt sich daher für einen Blickwechsel der Verhältnisbestimmung von Allgemeinem und Besonderen ein und tritt dafür ein, Inklusion zunächst als erziehungswissenschaftliches Kernthema von allgemeinem Wert und Interesse zu konzipieren (Budde, Hackbarth & Tervooren, 2023).

Auf den Gegenstand Musik in schulischen und außerschulischen Kontexten übertragen bedeutet dies zum einen, in verschiedenen Handlungsfeldern einen differenzierten Blick auf die Perspektive des Angebots musikalischen Praxen zu richten. Zum anderen bleibt zu konstatieren, dass das Potenzial für einen gelingenden inner- wie außerschulischen Unterricht mit/in/durch Musik gerade in der Verhältnisbestimmung von Allgemeinem und Besonderen steckt, ohne dabei außer acht zu lassen, dass sich dieses Potenzial nicht a priori von selbst einstellt und dass dazu konzeptionelle Ansätze formuliert werden müssen.

Inklusion und elementare Musikpraxis

Die Empfehlungen zu Inklusion in der Elementaren Musikpädagogik begreifen die Differenzlinien eines weiten Inklusionsbegriffs in der praxeologischen Ausformulierung von Richtlinien als Dilemma (Arbeitskreis Elementare Musikpädagogik Deutschland, AEMP, 2017). Nach der Nennung von Grundsätzen inklusiver Pädagogik werden Qualitätsmerkmale für inklusives Arbeiten in der EMP auf Metaebene benannt (ebd.). Michael Dartsch formuliert mit Partizipation, Kultursensibilität, Gendersensibilität und der Verwendung des Anti-Bias Ansatzes weitere vier Aspekte aus, um den aktuellen Diskurs zur Inklusion in der Elementaren Musikpädagogik zu umreißen (Dartsch, 2022, S. 185). Der Stellenwert des Ermöglichens individueller Erfahrungen im Singen, im Spielen auf Instrumenten, im Bewegen, im Wahrnehmen und Erleben, im Denken und Symbolisieren sowie im Verbinden von Musik mit anderen Ausdrucksformen (Dartsch, 2022, 186ff.) deckt sich sowohl mit Prinzipien der binnendifferenzierten Aufbereitung und Aneignung von Unterrichtsinhalten im schulischen Bereich als auch mit den individuell verschiedenen nonverbalen wie sprachlich gebundenen Zugängen zum gemeinsamen Lerngegenstand (Positionspapier Inklusion BMU, 2024, S. 2).

Inklusion und außerschulische Räume

Auch außerhalb des schulischen Musikunterrichts sorgen niederschwellige Zugänge zum Instrumental- und Vokalunterricht an Musikschulen, das Schaffen weiterer Räume für ästhetisches Erleben in der Kulturellen Bildung sowie Überschneidungen mit Musiktherapie, Community Music, Konzertpädagogik usw. für eine Vielfalt an Möglichkeiten, inklusives Musizieren individuell und in Gruppen zu erleben und zu gestalten (vgl. VdM, 2017, Klingmann & Schilling Sandvoß, 2022). Erweiterungen analogen Musizierens durch digitale Musiziermedien werden in jüngster Zeit angestrebt (Gerland & Niediek, 2022). Kritisch muss dennoch betrachtet werden, dass Ansätze auf konzeptioneller Ebene, die theoriegeleitete und praxeologische Zugänge aus erziehungswissenschaftlicher Fundierung gespeist verbinden, kaum ausgearbeitet werden.

Inklusion im schulischen Musikunterricht in Primar- und Sekundarstufe

Zunächst gilt es zu konstatieren, dass es eine erfreuliche Anzahl von praxeologischen Beiträgen gibt, die das Potenzial von Musik unter dem Blickwinkel schulischer Inklusion ausloten. Julia Lutz (2020), aber auch weitere Publikationen (Lauffner & Vogel, 2022) zeigen gelungen auf, welche Bandbreite schulischer Musikunterricht besonders in der Primarstufe haben kann, um in heterogenen Lernsituationen die verfügbaren Lernräume zu finden, die das Fach Musik von anderen Fächern unterscheiden. Die Arbeit über Stimme, Bodypercussion und Bewegung findet ein Zusammenspiel, das allen Lernenden einer Gruppe mit ihren unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen ermöglicht, sich aktiv einzubringen und in unterschiedlicher Form zu interagieren. Lutz benennt indes allerdings auch Herausforderungen, die sich auf didaktischer Ebene einstellen können (Lutz, 2020, S. 17). Das Modell der verständigungsbezogenen Lern-Lehrumgebungen (Henning & Rihm, 2024) ist eine konzeptionelle Antwort auf die Frage, wie didaktisch mit heterogenen Lernvoraussetzungen auch in der Sekundarstufe auf Ebene der Professionalisierung, aber auch der Didaktisierung von Unterricht umgegangen kann. Es verfolgt die Intention,

die Lernenden als Experten für ihren Lern- und Bildungsprozess ernst zu nehmen und sie gleichberechtigt zu Teilhabenden im Unterricht werden zu lassen. Lern- und Lehrseite kommen über Aushandlungsprozesse miteinander ins Gespräch, da keine Seite die Expertise der anderen Seite stellvertretend einnehmen kann (Rihm, 2015, S. 197f.). Lernräume werden dann zu soziale Erfahrungsräumen (Wittwer & Dietrich, 2015), in denen das Allgemeine (der gemeinsame Lerngegenstand) und das Besondere (die subjektiven Lerngründe, Lernwege und Lernergebnisse) miteinander in Beziehung treten, indem ein wechselseitiger Dialog entsteht. Auf das Zusammenspiel aller Akteurinnen und Akteure kommt es an sowie auf die Sichtbarmachung von Expertisen und Interessen auf beiden Seiten (Henning & Rihm, 2024, S. 7).

Fazit

Für die Umsetzung inklusiven Musizierens sind verfügungsoffene Räume notwendig, die gerade im schulischen Rahmen nicht selbstverständlich zur Verfügung stehen. Musikunterricht lebt von vielfältigen Gestaltungsaufgaben, die nur dann sinnerfülltes Musikerleben bieten können, wenn diese offenen Räume zur Verfügung gestellt werden (siehe Ausgangszitat). Dafür müssen die entsprechenden Kapazitäten, Ressourcen, aber auch die Expertise vorhanden sein, um geöffnetes musikalisches Lernen und Lehren am gemeinsamen Gegenstand erlebbar zu machen. Trotz der Tatsache, dass dem Musikunterricht a priori kein inklusives Potenzial vorweg attestiert werden kann, stehen aufgrund der fachimmanenten Heterogenität der Schülerschaft bezüglich musikalischer Aktivität und Prägung, des mehrperspektivischen Wechselspiels der Qualitäten des musikalischen Erlebens (emotional, kognitiv, körperlich) und nicht zuletzt der Tatsache, verfügungsoffene, produktive Räume fachlich freier gestalten zu können als andere Schulfächer, die Chancen hoch, Inklusion durch und mit Musik zu ermöglichen.

Literaturverzeichnis

- Arndt, A.-K., Werning, R. (2025). Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Schweer, M.K. (Hg.) *Lehrer-Schüler-Interaktion*. Wiesbaden: Springer VS, 583–599. https://doi.org/10.1007/978-3-658-45042-7_26
- Bartelheimer, P., Behrisch, B., Daßler, H., Dobsław, G., Henke, J., Schäfers, M. (2020). Einleitung. In: *Teilhabe – eine Begriffsbestimmung. Beiträge zur Teilhabeforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 1–3. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30610-6_1
- Budde, J., Hackbarth, A. & Tervooren A. (2023). Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehrer- Diskussionspapier der Arbeitsgruppe Inklusionsforschung, in: *Erziehungswissenschaft* Heft 66, Jg. 34/2023, 105–114.
- Dartsch, M. (2022). Inklusive Potenziale Elementarer Musikpraxis. In: Klingmann, Heinrich; Schilling-Sandvoß, Katharina (Hg.): *Musikunterricht und Inklusion. Grundlagen, Themen und Handlungsfelder*. Esslingen; Innsbruck; Bern: Helbling, 183–191.
- Elven, J. (2023). Organisation als Bezugshorizont eines relationalen Inklusionsbegriffs-Überlegungen zum Diskussionspapier „Inklusion als unverzichtbarer Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Lehre“ der AG Inklusionsforschung aus organisationspädagogischer Perspektive, in: *Erziehungswissenschaft*, Heft 67, Jg. 34/2023, 75–80.
- *Empfehlungen zur Inklusion in der Elementaren Musikpädagogik*, Arbeitskreis Elementare Musikpädagogik Deutschland (AEMP). Online verfügbar unter: <https://www.a-emp.de/empfehlungen/inklusion/> (zuletzt geprüft am 19.07.2025).
- Gerland, J. & Niediek, I. (2022). Digitale Musiziermedien für den inklusiven Musikunterricht? Empirische Befunde und hochschuldidaktische Überlegungen, in: *DiMawe. Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht*, 85–95. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5778>
- Henning, I. & Rihm, T. (2024). Verständigungsbezogene Lern-Lehrumgebungen im Fach Musik: auf dem Weg zu einem didaktischen Modell für inklusiven Unterricht, *Diskussion Musikpädagogik*, 101(1), 3–11.

- Herzog, M. (2025). *Inklusion als Ambivalenz: die Thematisierung von Spannungsverhältnissen als Voraussetzung einer inklusionssensiblen Musikpädagogik*. Dissertation, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. Online verfügbar unter: <https://opus4.kobv.de/opus4-ku-eichstaett/frontdoor/index/index/docId/959> (zuletzt geprüft am 19.07.2025)
- Hudelmaier-Mätzke, P. & Sauter, S. (2018). Inklusive Antinomien? Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalität im Spannungsfeld von Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft. In: *Perspektiven für eine gelingende Inklusion*. BMBF. Online verfügbar unter http://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Perspektiven_fuer_eine_gelingende_Inklusion.pdf (zuletzt geprüft am 19.07.2025)
- Klingmann, H. & Schilling-Sandvoß, K. (Hg.) (2022). *Musikunterricht und Inklusion. Grundlagen, Themen und Handlungsfelder*. Esslingen; Innsbruck; Bern: Helbling.
- Laufer, D. & Vogel, C. (2022). *Musikunterricht inklusiv. Grundlagen und Praxisideen für die Klassen 1- 6*. Innsbruck: Helbling.
- Lutz, J. (2020). *Musik erleben – Vielfalt gestalten – Inklusion ermöglichen. Anregungen für den Musikunterricht und den Grundschulalltag*. Klett/Kallmeyer.
- *Positionspapier Inklusion des Bundesverbandes Musikunterricht (BMU) (2024)*, verfügbar unter: https://www.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/00_BMU_Positionen_Inklusion_2024-DigiVersion.pdf
- Rihm, T. (2015). Der Modus „Verständigung“ als ergänzender Aspekt einer Didaktik für inklusive Lern-Lehr-Prozesse. In: Lichtblau, M., Blömer, D. et al.(Hrsg.): *Perspektiven auf inklusive Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 196–203.
- Spektrum Inklusion: *Wir sind dabei ! Wege zur Entwicklung inklusiver Musikschulen* (2017). Verband deutscher Musikschulen, Bonn: VdM Verlag.
- Wittwer, W. & Diettrich, A. (2015). Zur Komplexität des Raumbegriffs. In: Wittwer, W, Diettrich, A. & Walber, M. (Hrsg.): *Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildungen*. Wiesbaden: Springer VS, 11–28. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06371-9_1

Zur Bedeutung von Medienbildung für musikalische Bildung

Musikkulturen liefern komplexe Inhalte und Symbole, Praxen sowie Subjektivations- oder Distinktionsangebote. All dies erfordert die Erstellung, Anpassung oder Nutzung von Medien und Technologie. Es entstehen somit Bildungsangebote entlang eines prozessorientierten Verständnisses von Medienbildung mit einem Fokus auf Dispositionstransformationen von Selbst- und Weltverhältnissen und Teilhabe (Jörissen, 2011). Daraus resultiert dann umgekehrt folglich, dass mediale Kompetenzen und Fertigkeiten direkte und indirekte Einflüsse auf musikalische Praxen und Bildungsprozesse haben. Neuere Prozesse des Medienwandels und nachfolgende disruptive wirtschaftliche und soziale Prozesse sowie schließlich kulturelle Transformationen werden in der Musikpädagogik für informelle und formale Vermittlungskontexte in diversen Orientierungen diskutiert und kritisch reflektiert (Ahlers, 2018; Neuhaus & Keden, 2024; Sachsse, 2022; Weidner & Stange, 2021). Digitalisierungsprozesse haben dazu beigetragen, dass Menschen mit niederschweligen oder gamifizierten Technologien kulturell partizipieren können (Claussen, 2021; Eusterbrock et al., 2022; Nguyen, 2020; Wernicke & Ahlers, 2023). Damit haben sich einerseits Perspektiven für neuartige professionelle künstlerische und pädagogische Tätigkeiten und Freizeitkreativitäten eröffnet, andererseits sind Potenziale zur Förderung von Inklusion gestiegen – etwa durch barrierearme Technologien, die Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen musikalische Teilhabe ermöglichen (Bell et al., 2020; Gerland & Niediek, 2022; Godau, 2022). Wobei auch nicht vorschnell gängigen Demokratisierungsversprechen der Firmen gefolgt werden sollte (Wernicke & Ahlers, 2023).

Musikalische Bildung auf Social Media (z. B. Instagram, TikTok, YouTube) ist eingebettet in hybride Praktiken, in denen Konsumieren und Produzieren (#prosuming) ineinanderfließen (Väkevä, 2020). Verschiedene Professionen – wie Songwriter, Producer und Content Creator – verschmelzen im Konzept des „Hyphenated Musician“ (Tobias, 2012), während Menschen gemeinsam mit digitalen Technologien (z. B. Algorithmen, KI) kollaborativ Musik schaffen (Haenisch et al., 2023; Waldron, 2022). Parallel dazu haben sich postdigitale Praktiken etabliert, die eine kritische Sensibilität gegenüber algorithmischen Einflussnahmen fördern und digitalisierungsbedingte Optimierungsstandards bewusst unterlaufen (Cascone, 2000). Besonders in der Corona-Pandemie wurde das sinn- und gemeinschaftsstiftende Potenzial musikalischer Praxis im Internet (Fancourt & Steptoe, 2019) sichtbar. Durch länderübergreifend agierende Online-Ensembles (Cayari, 2022; Evison, 2023; Onderdijk et al., 2021) oder kollaboratives Musikmachen auf Social-Media-Plattformen (Bermúdez, 2024; Kaye, 2022) konnte effektiv gegen Isolation und Ver-

einsamung gearbeitet werden. Nicht zuletzt hat sich durch Bildungsinfluencer:innen das Feld professionellen Handelns von Musikpädagog:innen maßgeblich über die klassischen Einrichtungen hinaus bis auf Online-Plattformen erweitert (Godau & Gosmann, 2025; O’Leary, E., 2023).

Eine zeitgemäße Musikpädagogik nutzt diese Potenziale, um Teilhabe, Vielfalt und Kreativität zu fördern. Sie reflektiert kritisch die sozioökonomischen und kulturellen Herausforderungen einer von Algorithmen und Plattformen geprägten Gesellschaft. Digitale Medientechnologien werden dabei nicht nur als Werkzeuge, sondern als integrale kulturelle Gestaltungsräume für eine zukunftsweisende musikalische Bildung begriffen.

Literaturverzeichnis

- Ahlers, M. (2018). Musiklernen und digitale Medien. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz, & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Waxmann, S. 405–410.
- Alt, M., Gilli, L., Haberer, M., Hardjowirogo S.-I., & S. R. (2025). *‘The Evolution of Sound’? Soundkulturelle Praktiken in Social Media-Mikroformaten*. *Auditive Medienkulturen*, 23.01.2025. <https://www.auditive-medienkulturen.de/2025/01/23/the-evolution-of-sound-soundkulturelle-praktiken-in-social-media-mikroformaten/>
- Bell, A. P., Bonin, D., Pethrick, H., Antwi-Nsiah, A., & Matterson, B. (2020). Hacking, disability, and music education. *International Journal of Music Education*, 38(4), S. 657–672. <https://doi.org/10.1177/0255761420930428>
- Bermúdez, J. (2024). *Musicking TikTok: A musical ethnography from a glocal Austrian context*. Bloomsbury Publishing USA.
- Cascone, K. (2000). The aesthetics of failure: ‘Post-digital’ tendencies in contemporary computer music. *Computer Music Journal*, 24(4), S. 12–18.
- Cayari, C. (2020). Popular practices for online musicking and performance: Developing creative dispositions for music education and the Internet. *Journal of Popular Music Education*, 5(3), S. 295–312. https://doi.org/10.1386/jpme_00018_1
- Claussen, J. T. (2021). *Musik als Videospiele. Guitar Games in der digitalen Musikvermittlung*. Olms.
- Eusterbrock, L., Godau, M., Haenisch, M., & Rolle, C. (2021). Spielweise und Spielzeug: Ludische Qualitäten ästhetischer Erfahrung in der Appmusikpraxis. In V. Krupp, A. Niessen, V. Weidner (Hrsg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung*. Waxmann, S. 199–216.
- Evison, F. (2023). Musical engagement at any cost? Community music leaders’ embrace of technology-enabled music-making during the COVID-19 pandemic. *Journal of Popular Music Education*, 7(2), S. 169–193.
- Fancourt, D., & Steptoe, A. (2019). Present in body or just in mind: Differences in social presence and emotion regulation in live vs. virtual singing experiences. *Frontiers in Psychology*, 10, Art. 778. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00778>
- Gerland, J., & Niediek, I. (2022). Digitale Musiziermedien für den inklusiven Musikunterricht? Empirische Befunde und hochschuldidaktische Überlegungen. *Die Materialwerkstatt: Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer:innenbildung und Unterricht*, 4(4), S. 85–95.
- Godau, M. (2022). Digitale Medientechnologien und Inklusion: Eine inklusive Musikpädagogik ohne Devices? In K. Sandvoß-Schilling & H. Klingmann (Hrsg.), *Musik(-Unterricht) und Inklusion*. Helbling, S. 167–182.
- Godau, M., & Gosmann, P. (2025). *Social Media Music Theory. Musiktheorie auf Instagram als Teil einer Musikpädagogik im Zeitalter der Postdigitalität*. *Auditive Medienkulturen*, S. 53–81. <https://www.auditive-medienkulturen.de/2025/01/23/social-media-music-theory/>
- Haenisch, M., Godau, M., Barreiro, J., Maxelon, D., & Neuhausen, T. (2023). Die Plattformisierung des Songwritings: Musik erfinden unter Bedingungen des Short-Video-Turns am Beispiel von TikTok. In M. Göllner, J. Honnens, V. Krupp, L. Oravec, & S. Schmid (Hrsg.), *44. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung*. Waxmann, S. 305–321. <https://doi.org/10.31244/9783830997641.18>
- Jörissen, B. (2011). «Medienbildung» – Begriffsverständnisse und Reichweiten. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 20, S. 211–235. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.20.X>
- Kaye, D. B. V. (2022). Please duet this: Collaborative music making in lockdown on TikTok. *Networking Knowledge: Journal of the MeCCSA Postgraduate Network*, 15(1), S. 59–77. <https://ojs.meccsa.org.uk/index.php/netknow/article/view/654>
- Neuhaus, D., & Keden, H. J. (Hrsg.) (2024). *Musik-Digitalisierung-Bildung*. kopaed.
- Nguyen, T. (2020). Gamification and formal practice: A pilot study on gamification’s contributions to early childhood student teachers’ musical practice. In Ø. J. Eiksund, E. Angelo, & J. Knigge (Hrsg.), *Musik Technology in Education – Channeling and Challenging Perspectives*. Cappelen Damm Akademisk, S. 103–129. <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/108>

- O’Leary, E. (2023). Music Education on YouTube and the Challenges of Platformization. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 22(4), S. 14–43. <https://doi.org/10.22176/act22.4.14>
- Onderdijk, K. E., Acar, F., & Van Dyck, E. (2021). Impact of lockdown measures on joint music making: Playing online and physically together. *Frontiers in Psychology*, 12, Art. 642713. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642713>
- Sachsse, M. (2020). Postdigitale Klangästhetiken als kollektive Imaginationen im virtuellen Raum – Zur musikpädagogischen Relevanz von ASMR und elektronischer Pop-Avantgarde. In P. W. Schatt (Hrsg.), *Musik – Raum – Sozialität*. Waxmann, S. 73–102.
- Tobias, E. S. (2012). Hybrid spaces and hyphenated musicians: Secondary students’ musical engagement in a songwriting and technology course. *Music Education Research*, 14(3), S. 329–346.
- Väkevä, L. (2020). Educating musical prosumers for the economic conditions of the 21st century. In J. L. Waldron, S. Horsley, & K. K. Veblen (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Social Media and Music Learning*. Oxford University Press, S. 645–666.
- Waldron, J. (2022). YouTube, TikTok, and online music learning. In C. Randles (Hrsg.), *Milestones in Music Education*. Routledge, S. 151–188.
- Weidner, V., & Stange, C. (2021). Musikalische Bildung im Zeichen von Digitalisierung, Big Data und KI. In V. Frederking & R. Romeike (Hrsg.), *Fachliche Bildung im Zeichen von Digitalisierung, Big Data und KI. Theorie – Empirie – Praxis*. Waxmann, S. 260–289.
- Wernicke, C., & Ahlers, M. (2023). Zwischen modularer Konstitution und Niedrigschwelligkeitsmythos: Musik-Interfaces als Medien der Demokratisierung? In I. Pasuchin & M. Losert (Hrsg.), *Musik UND Medien | Musik ALS Medium: Interdisziplinäre Zugänge zu einem kontroversen Thema*. LIT, S. 57–75.

Zusammenfassende Betrachtung der Einzelbeiträge

Transfereffekte

Musizieren ist ein multimodales Phänomen, bei dem Hören, Motorik, Kognition und Emotion zusammenwirken. Forschungsergebnisse zeigen, dass Musikunterricht positive nicht-triviale Transfereffekte auf kognitive Fähigkeiten haben kann. Besonders der Instrumentalunterricht gilt als wirksam, da er durch seine hohe Adaptivität individuell an Leistungsniveaus angepasst werden kann und Erfolgserlebnisse ermöglicht. Studien belegen belastbare Transfereffekte auf Intelligenz, exekutive Funktionen, Gedächtnis und Sprache, auch wenn nicht alle berichteten Zusammenhänge kausal interpretierbar sind. Hochwertige Studien zeigen einen kleinen, aber signifikanten Einfluss von Instrumental- und Gesangsunterricht auf den IQ. Besonders gut belegt ist der positive Einfluss auf exekutive Funktionen, vor allem auf die Inhibition, die eng mit schulischem Erfolg verknüpft ist. Auch Verbesserungen des verbalen und teilweise visuellen Gedächtnisses wurden nachgewiesen, sowohl durch Instrumentalunterricht als auch durch erweiterten Schulmusikunterricht. Zudem kann Musikunterricht sprachliche Fähigkeiten fördern, insbesondere Wortschatz, Lese-Rechtschreibkompetenzen und die phonologische Bewusstheit. Letztere gilt als zentraler Vorläufer des Schriftspracherwerbs und kann bereits im Vorschulalter durch musikalische Gruppenförderung wirksam unterstützt werden.

Musik als Beitrag zur Bildung

Das Musizieren in seinen unterschiedlichen Ausprägungen stellt eine kulturelle Errungenschaft dar, die gleichsam Selbst- und Lebensentwürfe beinhaltet und anbietet.

Musik erlaubt eine bedürfnisgerechte Modulation eigener Stimmungen und Emotionen, sie kann dazu eingesetzt werden, die Affekte anderer Menschen zu modulieren, sie vermag es, soziale Verbindungen zu stärken. Das Einstellen auf Mitmusizierende, das Synchronisieren mit ihnen und das Übermitteln von Ausdrucksabsichten betrifft körperliche, emotionale und kognitive Aspekte. All dieses muss gelernt werden. Wenn dieses Lernen wiederum mit persönlicher Bedeutsamkeit aufgeladen wird, kann mit Fug und Recht von Bildungsprozessen gesprochen werden.

Aber auch im Hören von Musik und im Nachdenken über Musik können sich bildungsrelevante Prozesse vollziehen. In der Fachdiskussion werden insbesondere ästhetische Erfahrungen hervorgehoben, die eine ästhetische Einstellung voraussetzen: Ästhetische Praxen sind ein besonderer Teil menschlicher Praxis, sie zeichnen sich durch ihre selbst-

bezügliche Sinnlichkeit aus. Erfahrungen, die man hierbei machen kann, sind durch keine anderen Erfahrungen zu ersetzen; vielmehr handelt es sich um eine eigenständige Zugangsweise, die dem Menschen in seiner Begegnung mit der Welt und sich selbst möglich ist und mithin sein Verhältnis zur Welt und zu sich selbst im Sinne von Bildung betrifft.

Der Umgang mit Musik kann schließlich auch zum Erwerb von spezifischem Wissen über die Welt führen. Abgesehen von musikbezogenem Wissen, wie es sich in Fachbüchern findet, zählt hierzu insbesondere auch ein nicht-propositionales Wissen, also eines, das nicht aus Sätzen besteht, die die Wahrheit zu beschreiben suchen. Es repräsentiert das musikalische Selbst- und Weltverhältnis und damit einen spezifischen Aspekt der Bildung, der wiederum durch nichts zu ersetzen ist.

Musik im Lebenslauf

Schon das ungeborene Kind nimmt Musik spätestens ab dem siebten Monat wahr, von Anbeginn tragen klangliche Phänomene zur Bindung zwischen Mutter und Kind bei, bereits die erste lautliche Kommunikation kann als musikalisch bezeichnet werden. Dem Säugling dient Musik der Affektregulation, die Kleinkind nutzt das spontane Singen zur Verarbeitung von Erlebtem. Das Kind drückt auf diese Weise etwas von sich aus, ordnet und bewältigt es über eingesetzte Worte, Melodiefragmente und Rhythmen. Musik trägt so dazu bei, das Kind neben der Bindung zu den engsten Bezugspersonen auch mit seiner weiteren Umgebung zu verbinden. Dies impliziert, dass das Musizieren ein Feld darstellt, auf dem sich Möglichkeiten zu Teilhabe und Mitgestaltung eröffnen.

Auch die Elementare Musikpraxis und das Erlernen eines Instruments im Kindesalter eröffnen spezifische Möglichkeiten zur Mitwirkung an kulturellen Praxen. Das Musizieren stellt für das Kind eine Form des Selbstausdrucks und der Kommunikation dar, die im Kontrast zur Sprache insbesondere emotionale Aspekte beinhaltet. Das Spielen eines Instruments ist im Idealfall tatsächlich eine Form des Spiels im Sinne eines Eintauchens in eine andere Welt, die mit Spielfreude und Autonomie verbunden ist. Musikstücke bieten gleichsam Rollen an, in die das Kind schlüpfen kann, um so eine Erweiterung seines Selbst zu erfahren.

In der Jugendzeit stellt der Musikgeschmack ein wesentliches Merkmal von sozialen Bezugsgruppen dar, die das Elternhaus zunehmend ersetzen. Gleichzeitig bietet die Musik ein Ventil für die Emotionalität Jugendlicher und ermöglicht ein intensives Selbsterleben, hier bilden sich eigenständige Interessen heraus. Eine solche in der Freizeit ausgeübte Beschäftigung mit Musik in den vielfältigen Angeboten der Amateurmusik bereichert das kulturelle Leben in der Region, fördert den intergenerationellen Zusammenhalt und bildet eine Basis für die Nachwuchsgewinnung für den professionellen Bereich.

Dem Gemeinschaftsaspekt kommt Alter eine herausgehobene Bedeutung zu, leben doch viele Menschen in dieser Lebensphase alleine. Im hohen Alter bildet die Musik ein Brückenmedium, das Verbindungen zur Vergangenheit und damit zur eigenen Biografie aktiviert. Musik trägt zur Lebensfreude im Alter bei, leistet einen Beitrag zur Gesundheitserhaltung und beugt Demenz vor.

Musikalische Bildung im Alter

Musikalische Bildung im Alter umfasst ein breites Spektrum von Instrumental- und Gesangslernen bis hin zu Ensembles und demenzsensiblen Angeboten, die musikbiografische

Erfahrungen, gesundheitliche Voraussetzungen und die unterschiedlichen Lernbedürfnisse älterer Menschen besonders berücksichtigen.

Insgesamt führt der demografische Wandel zu einem steigenden Anteil älterer Menschen und einem erhöhten Bedarf an musikalischen Bildungsangeboten. Die Gerontologie unterscheidet verschiedene Lebensphasen des Alters, die jeweils spezifische Anforderungen an Bildungsangebote stellen.

Dabei werden traditionelle Formen musikalischer Altenarbeit durch differenzierte und zeitgemäße Angebote zunehmend ergänzt. Besonders in Pflegeeinrichtungen besteht ein hoher Bedarf an qualifizierter musikalischer Begleitung, die bislang häufig durch Ehrenamtliche übernommen wird. Bildungseinrichtungen reagieren zunehmend auf die Nachfrage älterer Lernender, so entwickeln sich auch Musikschulen zu einem wichtigen Lern- und Begegnungsorten für Senior:innen.

Studien belegen positive Effekte musikalischer Aktivitäten auf Wohlbefinden und Gesundheit im Alter: Musik stärkt Resilienz, subjektive Gesundheit und soziale Verbundenheit; auch Menschen mit Demenz profitieren nachweislich von musikalischer Teilhabe. Die Musikgeragogik orientiert sich an Ressourcen und individuellen Potenzialen, damit musikalische Aktivitäten die Lebensqualität fördern. Mit dem demografischen Wandel wird Musik zu einem zentralen Bestandteil von Bildungsdiskursen.

Musik und Gesundheit

Musikalische Aktivitäten können einen wichtigen Beitrag zu einem ganzheitlichen Gesundheitsverständnis leisten, das unser körperliches, psychisches und soziales Wohlbefinden umfasst. Musikalische Bildung unterstützt die emotionale Selbstregulation, Identitätsentwicklung und Alltagsbewältigung, die Mehrzahl der musizierenden Menschen sind Laien, die Musik zur Steigerung ihres Wohlbefindens nutzen.

Musik wirkt als sozial-emotionale Kunst und aktiviert zentrale neuronale Belohnungssysteme im Gehirn. Dabei werden Dopamin und andere Botenstoffe ausgeschüttet, die Stimmung und körperliche Prozesse positiv beeinflussen; gleichzeitig können angst- und stressbezogene Hirnaktivitäten reduziert werden.

Empirische Studien zeigen positive Effekte musikalischer Aktivitäten auf Wohlbefinden, Lebensqualität und Hirngesundheit, von denen auch Menschen mit chronischen Erkrankungen, Traumata oder Behinderungen profitieren können.

Musik kann präventiv wirken, bei der Bewältigung von Symptomen helfen oder therapeutische Prozesse unterstützen. Die Erforschung klinischer Leitlinien zur Nutzung von Musik im Gesundheitskontext ist daher notwendig.

Demokratiebildung

Die schon seit einigen Jahren laufende gesellschaftliche und politische Diskussion über die Stabilität der Demokratien in Europa und der Welt hat zuletzt etwa durch den russischen Angriff auf die Ukraine, Manipulationen im Social-Media-Bereich oder durch eine gestiegene Toleranz von Jugendlichen gegenüber extremen Parteien eine neue Brisanz gewonnen. Auch digitale Algorithmen oder die kommerzielle Logik der Social-Media-Welt tragen dazu bei, immer stärker die Äußerungen politisch Gleichdenkender wahrzunehmen (Filterblase) sowie eine unkritische Haltung gegenüber behaupteten oder meinungsmani-

putativen Scheinfakten (Fake News) auszubilden. Vor diesem Hintergrund gerät die demokratische Bildung bzw. die Demokratieerziehung zu einem zunehmend unverzichtbaren Baustein in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen – dies betont auch der Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe aller Schulfächer. Das Schulfach Musik kann hier einen wesentlichen Beitrag leisten.

Eine zur Demokratie fähige Persönlichkeit benötigt unterschiedliche Werte, Haltungen, Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. *den europäischen Referenzrahmen: Kompetenzen für eine demokratische Kultur*). Anders als z.B. die natur- oder gesellschaftswissenschaftlichen Fächer legen die künstlerisch-ästhetischen Fächer einen besonderen Schwerpunkt auf die Entwicklung einer individuellen Ausdrucks- und Wahrnehmungsfähigkeit, also auf leiblich-körperliche Aspekte von Demokratieerlernen: Im Zusammentreffen mit fremder und unbekannter Musik werden Perspektiv- und Rollenwechsel erprobt, in der Begegnung mit Menschen, die einen ganz anderen Musikgeschmack haben, können Toleranz, Ambiguitätserfahrungen und eine Aufgeschlossenheit gegenüber kultureller Diversität eingeübt werden. Ebenso kann durch Improvisation, Komposition und Performance die Stimme erhoben, in öffentlichen Präsentationen Stellung bezogen und Selbstwirksamkeit erfahren werden.

Demokratiebildung muss nicht neu implementiert werden; sie gehört zum „Kerngeschäft“ des Musikunterrichts und ist in vielen Fachinhalten, Zielen, Lernformaten und Methoden (z.B. kooperativem Lernen oder Projektarbeit) angelegt.

Sprachliche Bildung

Musikunterricht in der Schule kann in besonderer Weise den Spracherwerb unterstützen – und zwar sowohl den Erstspracherwerb im Elementar- und Primarbereich wie auch den Zweit- oder Drittspracherwerb bis zum Erwachsenenalter. Beim Einsatz von Musik können auch die musikalischen Elemente der Sprache (wie z.B. Sprachrhythmus, Sprachmelodie, Intonation, Klangfarbe, Aussprache, Akzente, Pausen) bewusst gemacht und geübt werden. Hierbei können primäre und sekundäre Effekte unterschieden werden: Als primäre Effekte sind die Verbindungen von Rhythmus und Motorik zentral. Der prosodisch-phonologische Aspekt der Aussprache kann über das Trainieren der phonologischen Bewusstheit zu einer Steigerung des Schriftspracherwerbs führen. Singen verbessert das Hörverstehen, die Konversationsfähigkeiten und die Intonation, ermöglicht allen Schüler:innen sprachliche Aktivitäten. Durch eine Kombination aus *Singing* und *Signing* kann die Leistungsfähigkeit beim Vokabellernen gesteigert werden. In sekundären Effekten wirken sich beim Einsatz von Musik Bewegungen förderlich auf Lernen insgesamt und speziell auch auf Spracherwerb aus. Musikpädagogische Lernaktivitäten sind besonders geeignet, die Basic-Needs nach Kompetenz/Selbstwirksamkeit sowie sozialer Eingebundenheit/Zugehörigkeit zu bedienen. Musik hat motivationale Effekte auf das Sprachenlernen, Popsongs im Sprachunterricht steigern die Teilhabe- und Lernbereitschaft und verbessern Lernmotivation, das Lernverhalten und Lerninteresse. Flow-Erlebnisse als produktives Versinken und Vertiefen in einen Moment, die in der Psychologie seit den 1970er Jahren intensiv erforscht und beschrieben werden, gelten auch in der Musikpädagogik grundlegend für musikalisch-ästhetische Erfahrungsprozesse. Im musikalischen Flow können mögliche Auswirkungen der Sprachangst gebannt und überwunden werden.

Musikunterricht in einer transkulturell verfassten Welt

Transkulturalität ist in Vergangenheit und Gegenwart konstitutiv für Kultur als soziale Praxis: Von der Wissenschaft über unsere Sprache oder unsere Essgewohnheiten bis hin zum Sport u. v. m. Alltägliche Selbstverständlichkeiten haben ihren Ursprung in anderen Kulturen dieser Welt und haben über verschiedene Faktoren der Globalisierung ihre Wege auch nach Deutschland gefunden – in realen wie in virtuellen Räumen. Dies gilt in besonderem auch für die Musik, wo sich – von der Oper bis zum HipHop – in nahezu jeder musikalischen Stilistik verschiedene musikkulturelle Traditionen vermischt haben und sich aktuell immer weiterentwickeln. Im Musikunterricht wird schnell deutlich, dass die Vorstellung von homogenen Kulturen schlicht falsch ist, die Rede gar von einer Leitkultur hinterfragt werden sollte. Mit dieser Blickweise kann das im Musikunterricht erworbene Wissen übertragen werden und notwendige Orientierungen in der transkulturell verfassten Welt ermöglichen.

Eingebunden in transkulturell verfasste Gesellschaften und musikalische Praxen agieren auch die Individuen selbst als soziale Wesen. Der Grundsatz einer Musik als soziale Praxis ist in einem modern verfassten Musikunterricht handlungsleitend. Insofern ist Musik für junge Menschen ein wesentliches Moment, ihre eigene Identität zu entwerfen, zu erproben und zu reflektieren. Doch der Prozess der Identitätsbildung in einer transkulturell verfassten Welt stellt Kinder und Jugendliche vor gravierende Herausforderungen. Unterrichtsforschung zeigt, dass die Wissensbestände und Orientierungsmuster, auf die Schüler:innen zurückgreifen, wenn sie mit Musik im Musikunterricht umgehen, auch von Vorurteilen und Stereotypen oder dem Zuordnungsbedürfnis nach abgrenzbaren und homogenen Kulturen geprägt ist. Gleichzeitig kann der Musikunterricht wie kaum ein anderes Fach, Mut machen beim Hören oder Spielen/Singen von Musik, Rollen und Identitäten zu erproben, Stereotype aufzubrechen und die eigene Uneindeutigkeit als positiv zu erfahren. Das Bewusstsein der eigenen Transkulturalität erklärt gespürte Ambivalenzen kann auch vor extremen Identitätskonstruktionen schützen.

Sowohl im unbefangenen und selbstverständlichen praktischen Umgang mit Musiken sämtlicher Stilistiken und aus aller Welt in der Grund- und Primarstufe wie auch in zunehmenden Reflexionen in einem *kultursensiblen Musikunterricht*, in dem Kulturen als Kulturalisierungen thematisiert und als Produkt der eigenen Kultur erkennbar gemacht werden, kann Musikunterricht eine demokratische Haltung befördern. In höheren Jahrgangsstufen beschäftigt sich der Musikunterricht mit kolonialen und rekolonialen Mechanismen und Beziehungen, die nach wie vor die Wissensproduktion prägen. Deren Dekonstruktionen, wie z. B. die Auseinandersetzung mit Phänomenen Kultureller Aneignung, fördern im musikalischen Bildungsprozess ein antirassistisches Denken.

Musikunterricht in der Schule hat den Anspruch, *alle* Schüler:innen in ihrem Umgang mit Musik zu (be-)stärken, die vielschichtigen Beziehungen zu Musik zu weiten und neue zu erschließen.

Inklusion

Trotz eines politischen Konsenses zu Inklusion zeigen sich im Bildungsalltag weiterhin strukturelle Ambivalenzen: Inklusion wird häufig noch eng verstanden und primär

der Sonderpädagogik zugeschrieben. Demgegenüber fordern aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskurse einen Perspektivwechsel hin zu Inklusion als übergreifendem pädagogischen Kernthema.

Für Musik bedeutet dies, ein erweitertes Inklusionsverständnis bewusst zu gestalten. In der Elementaren Musikpädagogik werden Partizipation, Kultursensibilität, Gendersensibilität und der Anti-Bias Ansatz diskutiert; grundsätzlich wird das Ermöglichen individueller Erfahrungen als Potenzial für Inklusion verstanden. Außerschulische musikalische Räume eröffnen vielfältige inklusive Möglichkeiten, auch wenn diese in der Theorie bisher nicht genügend reflektiert werden. Im schulischen Musikunterricht zeigen praxeologische Ansätze insbesondere in der Primarstufe ihr großes inklusives Potenzial. Modelle verständigungsorientierter Lern-Lehrumgebungen stärken Teilhabe durch Aushandlungsprozesse und Dialog. Insgesamt kann Inklusion durch Musik ermöglicht werden, wenn verfügbare Räume, Ressourcen und professionelle Expertise vorhanden sind.

Medienbildung

Seit jeher ist musikalische Bildung medial und technologisch vermittelt. Die damit zusammenhängenden kulturellen Transformationen werden im Musikunterricht diskutiert und kritisch reflektiert. Digitalisierungsprozesse tragen dazu bei, dass Menschen mit niederschweligen Technologien kulturell partizipieren können. So eröffnen sich Perspektiven für professionelle künstlerische Tätigkeiten und Freizeitaktivitäten, barrierearme Technologien ermöglichen Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen musikalische Teilhabe.

Musikunterricht ist eingebettet in hybride Praktiken, in denen Konsumieren und Produzieren ineinanderfließen, hier verschmelzen verschiedene Professionen (Songwriter, Producer, Content Creator) und verbinden sich mit digitalen Technologien (z.B. Algorithmen, KI) in ko-kreativen Gestaltungsprozessen. Auch im Musikunterricht haben sich postdigitale Praktiken etabliert, die eine kritische Sensibilität gegenüber algorithmischen Einflussnahmen fördern und digitalisierungsbedingte Optimierungsstandards bewusst unterlaufen.

In der Corona-Pandemie wurde besonders sichtbar, wie Online-Ensembles und kollaboratives Musizieren auf Social-Media-Plattformen effektiv gegen Isolation und Vereinsamung wirken konnte.

Musikunterricht nutzt all diese Potenziale, um Teilhabe, Vielfalt und Kreativität zu fördern. Er reflektiert kritisch die sozioökonomischen und kulturellen Herausforderungen einer von Algorithmen und Plattformen geprägten Gesellschaft. Digitale Medientechnologien werden dabei nicht nur als Werkzeuge, sondern als integrale kulturelle Gestaltungsräume für eine zukunftsweisende Bildung begriffen.

Kurz und kompakt

Musikalische Bildung zielt auf Mündigkeit und zunehmende Selbstbestimmung in sozialer Verantwortung. Sie konkretisiert sich in einer grundlegenden Bedeutung von Musik für die gesamte eigene Lebenspraxis und wird getragen durch einen breiten, individuell erweiterungs- und vertiefungsfähigen Bezug zur Musik.
Bundesverband Musikunterricht e.V. (BMU), Agenda 2030

Wie in allen künstlerischen Ausdrucksformen geht es im musikalischen Lernen um die Ermöglichung von freiem ästhetisch-künstlerischen Denken und Handeln. Solche Weltzugänge, die oft komplementär zu üblichen Lernprozessen verstanden werden, tragen dazu bei, ein verlorenes Gleichgewicht wiederherzustellen: Wo, wenn nicht im Hören und Musizieren, kann dafür Sorge getragen werden, dass das Staunen in die verwunderungsfreien Zonen unserer Alltagspraxen zurückkehrt? Musik trägt ganz wesentlich dazu bei, Lebensräume zu gestalten, die mehr zu bieten haben, als den reibungslosen Durchfluss alles Stofflichen zu gewährleisten.

Musikalische Bildung ist in allen Lebensbereichen, in der allgemeinbildenden Schule und in den Musikschulen, von zentraler Bedeutung, weil sie weit über das Erlernen musikalischer Fertigkeiten hinausgeht. Sie fördert kognitive, emotionale und soziale Kompetenzen, stärkt Selbstwirksamkeit und Kreativität und unterstützt die Fähigkeit zur Selbstregulation. Als soziale und kulturelle Praxis schafft Musik Räume für Begegnung, Teilhabe und Identitätsbildung über alle Altersgruppen hinweg.

Gerade mit Blick auf die aktuellen gesellschaftspolitischen Fragen zeigt sich das besondere Potenzial des Musikunterrichts, das hier mit Blick auf Demokratisierung, Sprachförderung, Inklusion, Digitalisierung, Diversität, Gesundheitsförderung und Transkulturalität schlagwortartig dargestellt werden soll:

- Das Musizieren in seinen unterschiedlichen Ausprägungen stellt eine kulturelle Errungenschaft dar, die Selbst- und Lebensentwürfe beinhaltet und anbietet.
- Musik schafft Verbindungen zu vergangenen Lebensphasen und trägt so zur Identität bei.
- Musik vermag es, soziale Verbindungen zu stärken.
- Musik kommt dem Bedürfnis nach einer vom Alltag abgehobenen, entlasteten Sphäre entgegen.
- Im Umgang mit Musik wird nicht nur kognitives, sondern auch performatives, prozedurales und phänomenales Wissen – Handlungswissen und das Wissen, wie sich etwas anfühlt – erworben.
- Musik bietet ein Ventil für die Emotionalität Jugendlicher und ermöglicht ein intensives Selbsterleben, hier bilden sich eigenständige Interessen heraus.
- Musikalische Aktivitäten stärken das Gemeinschaftsgefühl, schaffen soziale Kontakte und tragen zur emotionalen Zufriedenheit bei.

-
- Musik ist ein entscheidender Faktor für den Erhalt und die Steigerung der Lebensqualität im Alter.
 - Musikalische Bildung trägt zum inneren Gleichgewicht bei. Menschen an musikalische Aktivitäten heranzuführen, verspricht Potenziale für mehr Wohlbefinden, mehr Lebensfreude und mehr Lebensqualität. Dies betrifft insbesondere auch die mentale Gesundheit.
 - Musik kann in besonderer Weise den Spracherwerb unterstützen – und zwar sowohl den Erstspracherwerb im Elementar- und Primarbereich als auch den Zweit- oder Drittspracherwerb bis zum Erwachsenenalter.
 - Im musikalischen Flow können mögliche Auswirkungen der Sprachangst überwunden, kann Sprachrhythmus bewusst und können Vokabeln in Liedern eingeübt werden.
 - Im Fach Musik können mit den Fähigkeiten zur Empathie, zum Zuhören und zum Umgang mit Mehrdeutigkeit wesentliche Kompetenzen einer demokratischen Bildung erworben werden, die vor dem Hintergrund der aktuellen multiplen Krisen unverzichtbare Bausteine der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen darstellen.
 - Anders als z.B. bei den natur- oder gesellschaftswissenschaftlichen Fächern liegt im Umgang mit Musik ein besonderer Schwerpunkt auf der Entwicklung einer individuellen Ausdrucks- und Wahrnehmungsfähigkeit, auf leiblich-körperlichen Aspekten von Demokratielernen.
 - Demokratiebildung muss nicht neu implementiert werden; sie gehört zum „Kerngeschäft“ des Musikunterrichts und ist in seinen Inhalten und Methoden bereits angelegt.
 - Der Grundsatz einer Musik als soziale Praxis ist im modernen Musikunterricht handlungsleitend: Unbefangen und selbstverständlich werden unterschiedliche musikalische Genres und Stilistiken aus aller Welt musiziert und reflektiert; Kulturalisierungen werden als Produkt der eigenen Kultur erkannt.
 - Musikunterricht ermöglicht Teilhabe an sozialen Praktiken und Mitgestaltung gesellschaftlicher Praxis.
 - Phänomene Kultureller Aneignung werden dekonstruiert; dies fördert ein antirassistisches Denken – im musikalischen Bildungsprozess und darüber hinaus.
 - Außerschulische musikalische Räume eröffnen vielfältige inklusive Möglichkeiten, die noch nicht genügend genutzt und reflektiert werden.
 - Im schulischen Musikunterricht zeigen praxeologische Ansätze insbesondere in der Primarstufe ihr großes inklusives Potenzial. Modelle verständigungsorientierter Lern-Lehrumgebungen stärken Teilhabe durch Aushandlungsprozesse und Dialog.
 - Seit jeher ist musikalische Bildung medial und technologisch vermittelt. Die damit zusammenhängenden kulturellen Transformationen werden im Musikunterricht diskutiert und kritisch reflektiert.
 - Digitalisierungsprozesse tragen dazu bei, dass Menschen auch mit niederschweligen Technologien kulturell partizipieren können.
 - Im Musikunterricht eröffnen sich Perspektiven für professionelle künstlerische Tätigkeiten und Freizeitaktivitäten; barrierearme Technologien ermöglichen Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen kulturelle Teilhabe.
 - Digitale Medientechnologien werden dabei nicht nur als Werkzeuge, sondern als integrale kulturelle Gestaltungsräume für eine zukunftsweisende Bildung begriffen.
 - Musikunterricht reflektiert kritisch die sozioökonomischen und kulturellen Herausforderungen einer von Algorithmen und Plattformen geprägten Gesellschaft.

Verbände

AEMP



Der Arbeitskreis Elementare Musikpädagogik (AEMP) ist ein nicht eingetragener Verein und setzt sich aus Lehrenden der Studienrichtung „Elementare Musikpädagogik“ (EMP) an deutschen Hochschulen, Konservatorien und Fachakademien zusammen. Zweck des Arbeitskreises ist die Definition der Inhalte und Aufgaben der Studienrichtung Elementare Musikpädagogik (EMP).

ALMS

Die Arbeitsgemeinschaft der Leitenden musikpädagogischer Studiengänge in der Bundesrepublik Deutschland (ALMS) wurde in ihrer jetzigen Form 1972 ins Leben gerufen und versteht sich als zentraler Ort, an dem sowohl in inhaltlicher wie auch organisatorisch-struktureller Hinsicht über tagesaktuelle Möglichkeiten, Chancen und Probleme musikpädagogischer Arbeit nachgedacht wird. In ihr sind die Studiengangsleiter:innen aller jener Musikhochschulen, Universitäten und Akademien etc. versammelt, die zumindest im Bachelor eine musikpädagogische Qualifikation vergeben.

AMBR



Der Arbeitskreis Musik und Bewegung / Rhythmik an Hochschulen AMBR e.V. (AMBR) ist ein Zusammenschluss von Hochschullehrenden in den Kernbereichen von Musik und Bewegung/Rhythmik. Aufgabe ist die Stärkung des Faches in künstlerischen, pädagogischen und künstlerisch-pädagogischen Studiengängen, die Vernetzung und die Förderung von wissenschaftlicher und künstlerischer Forschung und Innovation.

AMPF



Aufgabe des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF) ist die Anregung und Förderung musikpädagogischer Forschung in der ganzen Breite des Faches sowie die Verankerung ihrer Relevanz im Bewusstsein der Öffentlichkeit. Der AMPF unterstützt dabei die Vernetzung und Arbeit von Wissenschaftler*innen in Qualifikationsphasen und hält jährlich eine Tagung ab, deren Ergebnisse in der Reihe „Musikpädagogische Forschung“ publiziert werden.

BFG

BFG Bundesfachgruppe
Musikpädagogik

Die Bundesfachgruppe Musikpädagogik e.V. fördert alle Belange der Musikpädagogik im tertiären Bildungsbereich, indem sie Vertreter der musikpädagogischen Bildungsinstitutionen, Ausbildungsphasen und Berufe vernetzt: Lehrkräfte von Musikhochschulen, Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, Fachleiter staatlicher Studienseminare sowie Dozenten von Fort- und Weiterbildungsinstitutionen sowie alle Personen, die an Fragen der Musiklehrer*innenbildung interessiert sind.

BMU

BMU
BUNDESVERBAND
MUSIKUNTERRICHT

Der Bundesverband Musikunterricht e.V. (BMU) fördert die musikalische Bildung an Schulen, insbesondere den Musikunterricht in allen Schularten, -formen und -stufen und versteht sich als Interessenvertretung für Musik unterrichtende Lehrkräfte, an der Lehramtsausbildung beteiligte Hochschullehrer:innen, Referendar:innen, Ausbilder:innen, die in der zweiten Ausbildungsphase mit dem Fach Musik befasst sind, Lehramtsstudierende und für jene, die in der Erzieher:innenausbildung tätig sind.

DGS

DGS
DEUTSCHE GESELLSCHAFT
FÜR SCHULMUSIK

Die Deutsche Gesellschaft für Schulmusik ist ein Forum kollegialen Dialogs zur Förderung der Schulmusik in Deutschland in all ihren pädagogischen, künstlerischen und wissenschaftlichen Facetten. Sie widmet sich der Diskussion landesübergreifender Fachfragen sowie Koordination bundesweit relevanter Strategien.

GMP

GMP
Gesellschaft für
Musikpädagogik

Die Gesellschaft für Musikpädagogik e.V. (GMP) versteht sich als Berufsverband von und für Musikpädagog:innen aller Berufssparten. Sie bietet allen, die im Bereich der Musikpädagogik tätig sind, die Möglichkeit, durch Vorträge, Diskussionen und Workshops im Rahmen der GMP-Fachtagungen spartenübergreifend in kollegialen Austausch zu treten. Praktiker mischen sich mit Wissenschaftlern, Studierende mit Lehrenden an Hochschulen und Universitäten. Als Mittlerin zwischen Theorie und Praxis, Forschung und Lehre ist die GMP auch in den Landesmusikräten vertreten.

KMpWH

KMP WH
Musikpädagogik an Wissenschaftlichen Hochschulen

In der Konferenz Musikpädagogik an Wissenschaftlichen Hochschulen haben sich Vertreter:innen der Musikpädagogik an Universitäten, Gesamthochschulen und Pädagogische Hochschulen mit dem Ziel einer repräsentativen Vertretung gemeinsamer Interessen zusammengeschlossen. Die KMpWH befasst sich in der Hauptsache damit, koordinierend Positionen und Handlungs-

perspektiven für die Musiklehrer*innenbildung zu entwickeln, diese gegenüber Staatlichen Institutionen zu vertreten und schrittweise zu einem konzeptionellen Eigenverständnis von Musikpädagogik an Wissenschaftlichen Hochschulen zu kommen.



VdM

Der Verband deutscher Musikschulen e.V. (VdM) ist Fach- und Trägerverband von 930 öffentlichen Musikschulen in Deutschland, in denen über 1,4 Mio Kinder, Jugendliche und Erwachsene von rund 39.000 Lehrkräften an bundesweit 4.000 Standorten unterrichtet werden. Der VdM vertritt die Belange der Musikschulen bei Behörden, Berufsverbänden und Organisationen des Musiklebens und pflegt die Zusammenarbeit mit den Kommunalen Spitzenverbänden, den Fachverbänden, den allgemeinbildenden Schulen, den Ausbildungsstätten für Musikberufe und anderen kulturellen Einrichtungen.

AG KPS

Die Arbeitsgemeinschaft Künstlerisch-Pädagogischer Studiengänge an den Hochschulen für Musik in der Bundesrepublik Deutschland (AG KPS) vertritt in der Rektorenkonferenz der sMusikhochschulen (RKM) alle künstlerisch-pädagogischen Studiengänge außerhalb des Lehramts. Zu ihren Aufgaben zählen alle Fragen der inhaltlichen Ausgestaltung der genannten Studiengänge sowie ihre strukturelle Einbindung in die jeweiligen Hochschulkontexte.

AG Schulmusik

Die Arbeitsgemeinschaft Schulmusik an den Hochschulen für Musik in der Bundesrepublik Deutschland (AG Schulmusik) versammelt die Abteilungs- bzw. Studiengangsleiter:innen der Lehramtsstudiengänge an den Mitgliedshochschulen der Rektorenkonferenz der Musikhochschulen (RKM). Aufgaben der AG Schulmusik sind die Koordination der Lehramtsstudiengänge Musik, die Behandlung aller das Schulfach Musik betreffenden Fragen im Rahmen der Lehrer*innenbildung sowie die Vorbereitung von Projekten und Initiativen der RKM.

Impressum

Herausgegeben von
Michael Dartsch & Jürgen Oberschmidt für die FMV

Musik zeigt Wirkung
Zur Bedeutung musikalischer Bildung für Mensch und Gesellschaft

© 2026. Föderation musikpädagogischer Verbände Deutschlands (FMV)

Redaktion: Dorothee Barth, Michael Dartsch, Jürgen Oberschmidt & Constanze Rora
Satz und Layout: Friedrich Neumann, Paula Schupeta

ED: 24149

ISBN: 978-3-7957-3516-6

BSS: 60921

V.i.S.d.P.: FMV • Föderation musikpädagogischer Verbände Deutschlands

Anschrift:

c/o Prof. Dr. Jürgen Oberschmidt,
Pädagogische Hochschule Heidelberg

Keplerstr. 87, 69120 Heidelberg
oberschmidt@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. Michael Dartsch
Hochschule für Musik Saar

Trierer Straße 2–4, 66111 Saarbrücken
m.dartsch@hfm.saarland.de