Universität der Künste Berlin

Studiengang MA Lehramt an Grundschulen mit dem vertieften Fach Musik

Masterarbeit im Fach Musikpädagogik

Erstgutachter: Prof. Dr. Christian Harnischmacher

Zweitgutachterin: Dr. Viola Cäcilia Hofbauer

Masterarbeit

Interkultureller Musikunterricht - Potentiale und Herausforderungen

vorgelegt von:

Annina Mersmann

Matrikelnummer: 367930

annina.mersmann@web.de

Berlin, den 06.10.2021

Inhaltsverzeichnis

1.	Eir	ıleitu	ng	4				
	1.1 Migration als Hintergrund interkultureller Herausforderungen im							
	Schulbereich							
	1.2	Auf	bau und Struktur der Arbeit	6				
	1.3	Def	initionen	7				
2.	The	Theoretische Aspekte des interkulturell orientierten Musikunterrichts						
	2.1	His	torische Entwicklung der Interkulturellen Musikpädagogik	8				
	2.1	.1	Kulturverständnis – damals – heute	9				
	2.1	.2	Ziele des interkulturell orientierten Musikunterrichts	12				
	2.2	Kor	nzepte des interkulturellen Musikunterrichts	16				
	2.2.1		"Schnittstellenansatz" – Irmgard Merkt (1983)	16				
	2.2.2		Der "erweiterte Schnittstellenansatz" – Wolfgang Martin Stroh (2005	5).				
				16				
	2.2.3		Die "interkulturell orientierte Musikdidaktik" – Reinhard Böhle (199	6)				
				17				
	2.3	For	schungsstand - Anerkennung im Musikunterricht	18				
	2.3	.1	Theoretische Definition	18				
	2.3	.2	Bedeutsamkeit der Anerkennung für pädagogische Prozesse	20				
	2.3	.3	Bedeutsamkeit der Anerkennung für den interkulturell orientierten					
	Musiku		nterricht	21				
	2.4		ammenfassung theoretischer Aspekte des interkulturell orientierten					
	Musil	kunte	errichts	23				
3.	Empirische Aspekte zu Interkulturalität im Musikunterricht.							
-		schungen zum Kompetenzzuwachs durch interkulturell orientierten						
	Musikunterricht							
	3.2	Bed	leutung von Musikpräferenzen für Kinder und Jugendliche	30				
	3.3 Zusammenfassung empirischer Aspekte zur Interkulturalität im							
	Musil	kunte	erricht	32				

4.		Pra	ktisc	he Aspekte von Interkulturalität im Musikunterricht	. 33		
	4.	1	Rah	menlehrplananalyse	.33		
	4.	2	Sch	ulbuchanalyse	.36		
		4.2.	1	Stand der Forschung	.36		
		4.2.	2	Methode	. 37		
		4.2.	3	Ergebnisse	. 39		
		4.2.	4	Zusammenfassung Schulbuchanalyse	.45		
5. M		Gestaltungsleitlinien für einen anerkennenden und interkulturell orientierten usikunterricht					
	5.	1	Ges	taltungsleitlinien für Lehrkräfte	. 46		
	5. R			uf			
	5.	5.3 Handlungsoptionen für Schulbuchverlage mit Blick auf Förderung von					
	In	iterk	ultur	alität im Musikunterricht	. 50		
6.		Faz	it un	d Ausblick	. 51		
7. Literaturverzeichnis			rverzeichnis	. 54			
8.		Abl	oildu	ngsverzeichnis	. 59		
9.		Anl	nang		. 60		
	9.	9.1 Date		en der Rahmenlehrplanalayse	. 60		
	9.	.2 Literaturangaben der ana		raturangaben der analysierten Schulbücher	. 65		
	9.	9.3 Auf		ıfgaben, die einen interkulturellen Austausch ermöglichen	. 67		
				listung der kulturell geprägten Lieder und deren Herkunftsland oder			
	Herkunftskultur				. 70		
	9.	.5 Daten der Schulbuchanalyse		en der Schulbuchanalyse	. 75		
	9.	9.6 Übe		erblick Schulbuchanalyse – Daten	165		
	9.	7	Eige	enständigkeitserklärung.	167		

1. Einleitung

1.1 Migration als Hintergrund interkultureller Herausforderungen im Schulbereich

Seit den letzten 40 Jahren steigt die Zahl der Menschen mit Migrationshintergrund stetig an. Lebten 1961 knapp 700.000 Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland (1,2% der Gesamtbevölkerung) (Bundeszentrale für politische Bildung 2018), so waren es im Jahr 2019 mit 21,2 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund 26% der Gesamtbevölkerung (Bundeszentrale für politische Bildung 2020). Zusätzlich zeigt sich innerhalb Deutschlands eine ungleichmäßige Verteilung der Menschen mit Migrationshintergrund in den unterschiedlichen Bundesländern. 2019 lebten 95.2% der Menschen mit Migrationshintergrund in den westlichen Bundesländern, wobei die prozentualen Anteile besonders in den Bundesländern "Bremen (36,5 Prozent), Hamburg (33,9 Prozent) und Berlin (33,1 Prozent)" (ebd.) am höchsten sind. Andere Bundesländer wie "Baden-Württemberg und Bayern (17,4 bzw. 15,7 Prozent)" (ebd.) haben hierbei deutlich geringere Anteile. Nimmt man die Altersstruktur der Menschen mit Migrationshintergrund in den Blick, wird die bedeutsame Aufgabe der Schulen in Bezug auf Integration deutlich. Der größte Anteil (40% im Jahr 2019) der Menschen mit Migrationshintergrund ist unter 15 Jahre alt, während die Altersgruppen der 35-44-Jährigen bzw. der 45-54-Jährigen lediglich 34% bzw. 23% umfassen (vgl. Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung 2021). In Hinblick auf die erreichten Schulabschlüsse von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund zeigt sich eine deutliche Benachteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund. Sie erhalten an deutschen Schulen seltener überhaupt einen Schulabschluss, noch seltener einen höheren Schulabschluss (Abbildung 1). So zeigt sich in einer Untersuchung des Statistischen Bundesamtes aus dem Jahr 2019, dass 2.014.000 Menschen mit Migrationshintergrund die Schule ohne Schulabschluss verließen, während es bei den Menschen ohne Migrationshintergrund nur 842.000 Schulabgänger ohne Abschluss waren. Auch bei den Schulabschlüssen der Fachhochschul- oder Hochschulreife zeigen sich deutliche Unterschiede. 2019 erhielten 18.233.000 Menschen ohne Migrationshintergrund eine Fachhochschul- oder Hochschulreife, während nur 5.424.000 Menschen mit Migrationshintergrund mit diesem Schulabschluss die Schule beendeten (Abbildung 1).

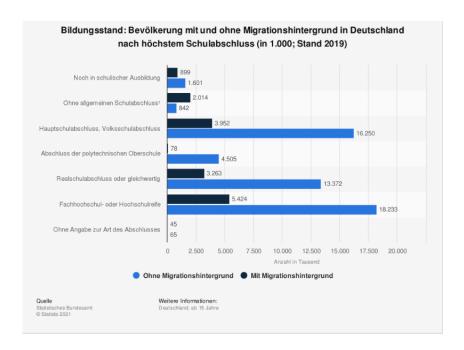


Abbildung 1 Bildungsstand: Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland nach höchstem Schulabschluss, Stand 2019 (Daten aus: Statistisches Bundesamt (25.11.2020); Abbildung entnommen Statista 2021)

Dieser Bildungsbenachteiligung entgegenzuwirken, ist ständige Aufgabe der Schulen. Besonders für Berlin als Bundesland mit hohen Anteilen von Menschen mit Migrationshintergrund und einer sehr niedrigen Bewertung der Integration an Schulen durch den Bildungsmonitor 2020 zeigt sich hier dringender Nachholbedarf (Abbildung 2).

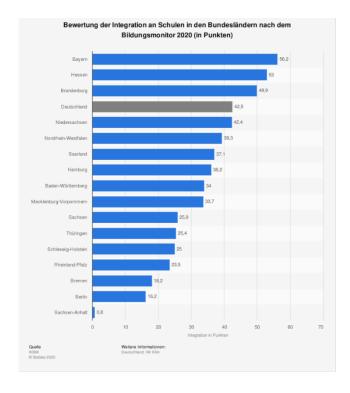


Abbildung 2 Bewertung der Integration an Schulen in den Bundesländern nach dem Bildungsmonitor 2020 (Daten aus: INSM (18.06.2021); Abbildung entnommen: Statista 2021)

Doch was kann ein Musikunterricht dazu beitragen die aktuelle Lage, vor allem in den Berliner Schulen, bezüglich der Integration zu verbessern? Der schulische Musikunterricht ist grundsätzlich bereits von besonderer Heterogenität gekennzeichnet, die beispielsweise aus unterschiedlichen privaten Musikinteressen und familiärer Interkulturalität entstehen. Daher wird dem Musikunterricht häufig eine besondere Rolle und Funktion im gemeinsamen schulischen Lernen zugeschrieben, bei dem die vorherrschende Heterogenität nicht als Hindernis gesehen wird. Auch für die Erreichung von Integration werden dem Musikunterricht vielfältige Potentiale zugeschrieben, die im Fokus dieser Arbeit stehen.

1.2 Aufbau und Struktur der Arbeit

Im Praxissemester und weiteren praktischen Erfahrungen an Berliner Schulen konnte ich feststellen, dass der Umgang mit unterschiedlichen Kulturen innerhalb des Unterrichts Lehrkräften und Lernenden nicht immer leichtfällt oder gelingt. Dabei müsste gerade der Musikunterricht durch die vielfältigen kulturellen Aspekte von Musik Möglichkeiten zur Integration unterschiedlicher Kulturen bieten. Zudem beschäftigt sich ein eigenes Forschungsfeld, die Interkulturelle Musikpädagogik, mit diesem Thema. Im Zentrum dieser Masterarbeit steht die Frage nach verschiedenen Möglichkeiten und Empfehlungen zur Ausgestaltung eines interkulturell orientierten Musikunterrichts, die sich aus der Analyse theoretischer, empirischer und praktischer Perspektiven gewinnen lassen. Schließlich werden Möglichkeiten zur Gestaltung eines interkulturell orientierten Musikunterrichts abgeleitet.

Im theoretischen Diskurs werden unterschiedliche Konzepte eines interkulturell orientierten Musikunterrichts vorgestellt, sowie die historische Entwicklung der Interkulturellen Musikpädagogik als eigenständiger Forschungsbereich dargelegt. Zusätzlich wird die Anerkennung kultureller Identitäten als Voraussetzung für gelungene Integration im Musikunterricht und im Besonderen als Grundlage für die Entwicklung der kulturellen Identitäten der Schüler*innen in den Blick genommen. Anerkennung bildet nicht nur die Grundlage für Lernprozesse (vgl. Prengel 2012: 73), sondern kann Schüler*innen zusätzlich in ihrer Identitätsbildung unterstützen. Die Analyse von vorhandenen empirischen Studien bündelt Erkenntnisse zum Kompetenzzuwachs durch interkulturell orientierten Musikunterricht, sowie zur Anerkennung im Musikunterricht und zu Hörpräferenzen von Kindern und Jugendlichen als Ausdruck der eigenen kulturellen Identitäten. Die praxisgeleitete Analyse umfasst einen Vergleich von Rahmenlehrplänen aus drei unterschiedlichen

Bundesländern Deutschlands und eine Analyse von 23 Musikschulbüchern im Hinblick auf Interkulturalität im Musikunterricht. Aus Erkenntnissen dieser drei Bereiche werden zunächst für Lehrkräfte Empfehlungen und Möglichkeiten zur Gestaltung eines interkulturell orientierten Musikunterrichts abgeleitet. Sie sollen dazu beitragen, das besondere Potential des Musikunterrichts im Hinblick auf Integration auszuschöpfen. Der Fokus dieser Arbeit liegt absichtlich auf der Erarbeitung von Möglichkeiten zur Ausgestaltung eines interkulturell orientierten Musikunterrichts, der die Lehrkräfte zur Auseinandersetzung mit diesem Thema ermutigen soll. Dabei werden Problemstellungen und Herausforderungen in der Planung eines interkulturell orientierten Musikunterrichts zwar angerissen, aber nicht umfassend diskutiert.

1.3 Definitionen

Um eine terminologische Basis im Hinblick auf Migration für die gesamte Arbeit zu schaffen, werden zunächst die drei Begriffe Migrationshintergrund, Migrationserfahrung und Ausländer*innen definiert.

Migrationshintergrund: Ein Mensch besitzt einen Migrationshintergrund (in Deutschland), wenn mindestens ein Elternteil oder er selbst nicht von Geburt an eine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2020).

Migrationserfahrung: Ein Mensch hat eine eigene Migrationserfahrung, wenn er im Ausland geboren ist und in ein anderes Land zugewandert ist (vgl. ebd.)

Das bedeutet, dass nicht jeder Mensch, der in Deutschland einen Migrationshintergrund besitzt, auch automatisch eine eigene Migrationserfahrung hat. *Ausländer*innen:* Ein Mensch wird als Ausländer*in (in Deutschland) bezeichnet, wenn er/sie keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzt (vgl. ebd.).

2. Theoretische Aspekte des interkulturell orientierten Musikunterrichts

In der folgenden Betrachtung theoretischer Aspekte eines interkulturell orientierten Musikunterrichts werden grundlegende Definitionen, Konzepte, Ziele und die Entwicklung der Interkulturellen Musikpädagogik dargestellt. Diese bieten im Hinblick auf eine Ausarbeitung von Gestaltungsmöglichkeiten eines interkulturell orientierten Musikunterrichts erste Orientierungen und Grundlagen. Als eine besondere Dimension pädagogischer Interaktion, die vor allem im Umgang mit den unterschiedlichen kulturellen Identitäten der Schüler*innen zum Tragen kommt, wird die Anerkennung tiefergehend beleuchtet. Auch hier erfolgt die Betrachtung mit dem Ziel, mögliche Gestaltungsoptionen schlussfolgern zu können.

2.1 Historische Entwicklung der Interkulturellen Musikpädagogik

Die Musikpädagogik blickt bereits auf einen jahrzehntelangen Zeitraum der Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen zurück. So stellte sich in den 1970er Jahren mit den nach Deutschland geholten Gastarbeitern und dem damit verbundenen Familiennachzug zum ersten Mal bereits die Frage, wie man im Unterricht am besten mit den Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund umgehen kann. Zunächst wurden Bildungskonzepte entwickelt, die sich mit der Aufhebung von Defiziten seitens der Migranten und Migrantinnen beschäftigten (vgl. Knigge 2012: 28). Muttersprachlicher Unterricht wurde für die Schüler*innen Migrationshintergrund angeboten, um eine Rückkehr in das jeweilige Heimatland zu erleichtern (vgl. ebd.: 29). Die Rolle des Musikunterrichts beinhaltete zur Zeit der sogenannten Ausländerpädagogik vor allem die Heranführung an die deutsche Kultur, ein interkultureller musikpädagogischer Diskurs fand jedoch nicht statt, auch nicht in den Schul- und Liederbüchern (vgl. ebd.: 31). Ab den 1980er Jahren finden sich erste interkulturelle Aspekte in den Lehrplänen, sowie Konzepte einer Interkulturellen Musikpädagogik (vgl. ebd.: 32). Dabei werden sowohl Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen als auch bestehende Unterschiede betrachtet. Die Weiterentwicklung weg von der Ausländerpädagogik, hin zu einer Interkulturellen (Musik-)pädagogik lenkt den Blick weg von Defiziten, hin zu kulturellen Differenzen, die im Unterricht thematisiert werden und damit die kulturellen Identitäten der Schüler*innen stärken (vgl. Knigge 2012: 30). Die Diskussion innerhalb der Interkulturellen Musikpädagogik ist seit einigen Jahren sehr angeheizt und bietet viele Überlegungen, wie man die Schüler*innen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen im Musikunterricht besser integrieren und sie in ihren kulturellen Hintergründen wertschätzen und anerkennen kann. Dabei stellen sich für den Musikunterricht beispielsweise folgende Fragen: Welche Kulturen sollen in den Musikunterricht mit einbezogen werden? Wie sollen die Kulturen thematisiert werden? Welche Lernerfolge verspricht sich die Musikpädagogik von interkulturellem Musikunterricht? Trotz einer Fülle an Publikationen der Interkulturellen Musikpädagogik, finden sich kaum konkrete Konzepte. Zusätzlich zeigt sich in den letzten Jahren eine Stagnation in der Diskussion um Interkulturelle Musikpädagogik, jedoch nicht, weil keinerlei Handlungsbedarf mehr bestehe (vgl. Barth 2008: 11). Eine Annäherung an diese Fragestellungen soll auch diese Arbeit bieten, wobei eine abschließende Beantwortung aller Aspekte nicht intendiert ist.

Neben den vielen Fragen bezüglich der Ausgestaltung eines interkulturell orientierten Musikunterrichts, zeigen sich auch die besonderen Potentiale, die der Musikunterricht für die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Kulturen bietet. Durch die besondere Nähe der Schüler*innen zur Musik, ganz unabhängig von ihrer Herkunft, stellt sich bereits eine große Schnittstelle dar, die so in den meisten anderen Unterrichtsfächern nicht gegeben ist. Musik hat für Kinder und Jugendliche und Menschen im Allgemeinen häufig eine besondere identitäre Bedeutung, die für einen interkulturellen Austausch große Anschlussstellen bietet. Ein interkulturell orientierter Musikunterricht richtet sich zwangsläufig an alle Schüler*innen.

2.1.1 Kulturverständnis – damals – heute

Die Weiterentwicklung des Kulturverständnisses ging mit einer Weiterentwicklung der Interkulturellen Musikpädagogik einher. Zum grundlegenden Verständnis werden zunächst die unterschiedlichen Definitionen des Kulturbegriffs aufgezeigt. Im Anschluss wird ein Kulturbegriff entwickelt, der für die anschließenden Ausführungen in dieser Arbeit grundlegend gilt.

Es gibt viele unterschiedliche Definitionen des Begriffs der Kultur, je nach Wissenschaftsbereich (vgl. Reiners 2012: 11). Zu Beginn der Auseinandersetzung der Interkulturellen Musikpädagogik in den 80er und 90er Jahren wurden Kulturen als starr und Menschen als eindeutig zu einer einzigen Kultur zugehörig angesehen. Auseinandersetzungen mit anderen Kulturen blieben meist auf den Vergleich von eigener und fremder Kultur beschränkt (vgl. Karakaşoğlu und Wojciechowicz 2012: 13). Die eindeutige Zuteilung von Menschen zu einer einzigen Kultur führte, damals

und heute, bei Menschen mit Migrationshintergrund zu vielfältigen Schwierigkeiten. Sie fühlen sich sowohl zur Heimatkultur als auch zur Kultur des Einwanderungslandes zugehörig. Da keine eindeutige Einordnung möglich war, fühlten Migrant*innen sich häufig als zwischen den Kulturen stehend und keiner Kultur vollständig angehörig (vgl. ebd.: 13). Durch eine intensive Auseinandersetzung mit den Themen Migration und interkultureller Bildung entwickelte sich das Kulturverständnis weg von einer starren Zuordnung hin zu einem dynamischen Begriffsverständnis (vgl. ebd.: 13). Nach der Theorie der Transkulturalität von Wolfgang Welsch werden Menschen nun nicht mehr als zugehörig zu einer einzigen Kultur angesehen. Durch die zunehmende Globalisierung werden wir Menschen mit den unterschiedlichsten Kulturen konfrontiert und durch sie geprägt. Eine eindeutige Zuteilung zu einer bestimmten Kultur kann nicht erfolgen (vgl. Hofner 2012: 94). Ein Mensch kann sich also zu mehreren Kulturen zugehörig fühlen. Zusätzlich wird davon ausgegangen, dass die unterschiedlichen Kulturen untereinander verflochten sind, was wiederum eine eindeutige Zuteilung und Definition von Kulturen unmöglich macht. Welsch definiert eine Kultur außerdem nicht als eine abgeschlossene und vorgefertigte Kategorie, sondern als von den einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmern konstituiert (Pacyna 2012: 64).

Aus dieser Entwicklung des Kulturverständnisses haben sich über die Zeit folgende unterschiedliche Begrifflichkeiten entwickelt:

Multikulturelles Kulturverständnis: Viele unterschiedliche Kulturen existieren nebeneinander. Fremde Kulturen werden stets durch den Abgleich zur eigenen und bekannten Kultur betrachtet. Durch Bildung und Thematisierung dieser Kulturen sollen Konflikte reduziert und soziale Kompetenzen wie Offenheit und Toleranz gefördert werden (vgl. Reiners 2012: 22).

Interkulturelles Kulturverständnis: Die Betrachtung der unterschiedlichen Kulturen soll auf Augenhöhe stattfinden. Dabei stehen vor allem die Beziehungen der unterschiedlichen Kulturen im Fokus und bieten Möglichkeiten des Austauschs auf Augenhöhe zwischen den Angehörigen der jeweiligen Kulturen (vgl. ebd.: 23).

Transkulturelles Kulturverständnis: Nach der Theorie von Welsch werden Menschen nicht als zugehörig zu einer bestimmten und einzigen Kultur angesehen. Die unterschiedlichen Kulturen sind nicht exakt trennbar und Menschen gehören stets mehreren Kulturen an (vgl. ebd.: 24).

Neben diesen drei zentralen Kulturverständnissen gibt es drei unterschiedliche Kulturbegriffe, die in Verbindung zu den Kulturverständnissen stehen. Hier werden weitere Facetten des Kulturbegriffs deutlich.

Normativer Kulturbegriff: Es erfolgt eine deutliche Trennung zwischen der eigenen Kultur und einer fremden. Dabei werden hier vor allem die Unterschiede zwischen den Kulturen betrachtet (vgl. Barth 2007: 33-34). Der normative Kulturbegriff geht mit einem multikulturellen Kulturverständnis einher.

Ethnisch-holistischer Kulturbegriff: Es wird stets eine Verbindung zwischen der Abstammung beziehungsweise dem Herkunftsland und der zugehörigen Kultur konstruiert (vgl. ebd.: 37). Dabei liegt der Fokus nicht auf der individuellen Persönlichkeit oder den Eigenschaften, sondern lediglich der Herkunft der Menschen (vgl. ebd.: 38).

Bedeutungsorientierter Kulturbegriff: Nach Dorothee Barth werden Kulturen besonders über die Bedeutungen, die die Angehörigen z. B. der Musik zuschreiben, konstruiert (vgl. ebd.: 41). Dies zeigt besonders im Hinblick auf das Kulturverständnis der Schüler*innen einen neuen Aspekt auf. Schüler*innen und ganz besonders Jugendliche definieren sich und ihre Identität entscheidend über die Musik, die sie hören. Hier spielt also die Bedeutung, die die Musik für die Jugendlichen hat, eine prägende Rolle (vgl. ebd.: 42), denn die Wahrnehmung von Musik ist immer mit Bedeutungszuweisungen und Werturteilen verbunden (vgl. ebd.: 45).

Für die vorliegende Arbeit sollen verschiedene Aspekte des interkulturellen, des transkulturellen Kulturverständnisses und des bedeutungsorientierten Kulturbegriffs gemeinsam als Grundlage für einen interkulturell orientierten Musikunterricht betrachtet werden. Das multikulturelle Kulturverständnis und der normative Kulturbegriff, sowie auch der ethnisch-holistische Kulturbegriff werden für diese Arbeit in den Hintergrund geschoben. Sie beschränken sich vor allem auf eine Unterscheidung zwischen der eigenen und der fremden Kultur, ohne dabei auf Augenhöhe zu agieren. Gerade für einen Umgang mit Schüler*innen mit Migrationshintergrund zeigen sich im Ansatz der Transkulturalität produktive Anschlussstellen. Mit einem solchen Kulturverständnis kann man die vorhandene Vielfalt z. B. im Musikunterricht wertvoll nutzen. Außerdem wird Menschen mit Migrationshintergrund so keine Sonderrolle zugeschrieben, da alle Menschen durch

_

¹ Weitere Erläuterungen hierzu finden sich in Kapitel 3.2.

ihre globale Sozialisation als zugehörig zu mehr als einer Kultur betrachtet werden können. In einem bedeutungsorientierten Kulturbegriff zeigt sich, dass sich Kulturen nicht nur durch Herkunft, Eigenschaften und Charakter definieren, sondern auch durch Bedeutungszuweisungen zu Musik. Insbesondere für Jugendliche spielen diese Bedeutungszuweisungen und die daraus resultierenden Rollenpositionierungen während der Ausbildung einer kulturellen Identität eine besondere Rolle. Die Bedeutsamkeit von Hörpräferenzen in Bezug auf kulturelle Identität wird in der vorliegenden Arbeit unter Betrachtung der Anerkennung weiter thematisiert.

2.1.2 Ziele des interkulturell orientierten Musikunterrichts

Während häufig ein interkulturell orientierter Musikunterricht gefordert wird, werden selten konkrete Ziele genannt, die erreicht werden sollen. Nach Oliver Kautny können die Ziele des interkulturellen Musikunterrichts in drei Kategorien eingeteilt werden. Die Einteilung erfolgt nach Kautny in als "primär erzieherisch", "musikbezogenerzieherisch" und "primär musikbezogen" bezeichnete Ziele (Kautny 2012: 19). In inhaltlicher Analogie werden diese Begriffe auch in der vorliegenden Arbeit verwendet. Diese Aufteilung soll folgend beibehalten werden, um die allgemeinen Ziele interkulturellen Lernens von den spezifischen Möglichkeiten des interkulturellen Musikunterrichts abzugrenzen.

Primär erzieherische Ziele

Kautny definiert die primär erzieherischen Ziele eines interkulturell orientierten Musikunterrichts als Anregung von Einstellungsänderungen bei Schüler*innen durch Thematisierung von unterschiedlichen Musikkulturen im Musikunterricht (vgl. ebd.: 19-20). Diese allgemeinen Ziele finden sich auch in anderen Unterrichtsfächern und können an dieser Stelle durch weitere globale Zielsetzungen einer Interkulturellen Bildung ergänzt werden. Die Berliner Senatsverwaltung veröffentlichte bereits 2001 eine Handreichung für Berliner Lehrkräfte, in welcher die Notwendigkeit, die Ziele von und auch die Verpflichtung zu interkulturellem Lernen an Schulen verdeutlicht werden. Aufgabe der Schulen sei es, den stattfindenden gesellschaftlichen Wandel nicht als zusätzliche Aufgabe, sondern als Bildungschance zu begreifen und interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation für Schüler*innen zu verstehen (vgl. Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport 2001: 7). Daraus entsteht die Forderung nach interkulturell ausgerichtetem Unterricht in jedem Unterrichtsfach, ebenso für den Musikunterricht.

Interkulturelles Lernen definiert sich, vor allem in Abgrenzung Ausländerpädagogik der 1970er und 1980er Jahre, durch einen Lernprozess, der von beiden Seiten zwischen den Menschen unterschiedlicher Kulturen stattfindet. Dabei sollen die Ziele eine Auseinandersetzung auf Augenhöhe, Gleichberechtigung und in dessen Folge Chancengleichheit sein (vgl. ebd.: 29). Eine interkulturelle Auseinandersetzung zeigt dabei immer Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede zwischen Kulturen auf und regt zum Perspektivwechsel zwischen den Kulturen an (vgl. ebd.: 29). Die primär erzieherischen Ziele eines interkulturell orientierten Musikunterrichts beziehen sich vor allem auf die Vorbereitung der Kinder und Jugendlichen auf ein multikulturelles und immer internationaler werdendes Miteinander. Damit einher gehen die Ziele der Stärkung der Demokratie, sowie des Friedens (vgl. ebd.: 98). Menschen, die interkulturelle Kompetenz besitzen, wobei interkulturelles Lernen lebenslang stattfindet, haben Kenntnisse über die Eigenschaften der eigenen Kultur und anderer Kulturen und können dieses Wissen zur kritischen Reflexion über das eigene Handeln und die eigenen Wertvorstellungen anwenden. Sie nehmen das Fremde oder das Unbekannte nicht distanziert wahr und können einen Perspektivwechsel zwischen unterschiedlichen Kulturen vollziehen. Insgesamt begegnen sie unterschiedlichen Kulturen mit Offenheit und Verständnis und können eventuell aufkommende Konflikte, die auf kulturellen Unterschieden basieren, antizipieren und aushandeln (vgl. ebd.: 7). Ein interkulturell orientierter Musikunterricht trägt zum Erwerb einer allgemeinen interkulturellen Kompetenz bei.

Als pädagogische Aufgabe lässt sich hier vor allem die Verbindung der emotionalen und der kognitiven Ebene als Ziel der interkulturellen Bildung feststellen (vgl. ebd.: 102). So müssen auf emotionaler Ebene Ziele wie Sensibilität, Einfühlungsvermögen, Perspektivwechsel, Toleranz und Abbau von Angst gegenüber Fremdem beziehungsweise die Bewahrung der Offenheit und der Neugier verfolgt werden (vgl. Auernheimer 2007: 20). Auf der kognitiven Ebene steht die Entwicklung einer "Befähigung zum interkulturellen Dialog über strittige Werte, Normen und Rollenvorstellungen" (ebd.: 15), wie auch ein Bewusstsein für kulturelle Differenzen und deren Reflexion (vgl. ebd.: 20). Um die Brücke zu einem ganzheitlichen Lernen basierend auf einer Verbindung zwischen emotionaler und kognitiver Ebene zu schlagen, steht die Schüler- und Handlungsorientierung im Fokus des interkulturellen Unterrichts (vgl. Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport 2001: 101). Die Schüler*innen sollen die Grundsätze des interkulturellen Unterrichts und die

demokratischen Werte handelnd erfahren. Hier kann ein Alltagsbezug die Bedeutsamkeit der Inhalte den Schüler*innen verdeutlichen (vgl. ebd.: 102).

Alle genannten globalen und primär erzieherischen Ziele der interkulturellen Bildung sollen fächerübergreifend vermittelt und gefördert werden (vgl. ebd.: 8). Der Musikunterricht kann hier besonders durch die Verbindung von emotionaler und kognitiver Auseinandersetzung zur Förderung von interkultureller Kompetenz beitragen. Anzumerken bleibt, dass es sich bei den primär erzieherischen Zielen eines Musikunterrichts hauptsächlich um grundlegende Einstellungsänderungen handelt, die nur schwer in einem einzelnen Unterrichtsfach zu erreichen sind. Ein Transfer von erlangten Einstellungen innerhalb des Musikunterrichts auf allgemeine und persönliche Einstellungen ist empirisch nicht gesichert und kann dadurch nicht als automatisch übertragbar angesehen werden (vgl. Kautny 2012: 20).

Musikbezogen-erzieherische Ziele

Als musikbezogen-erzieherische Ziele beschreibt Kautny die Schnittstelle zwischen primär erzieherischen und primär musikbezogenen Zielen. Er betont hier die Zielsetzung der Veränderung von musikkulturellen Einstellungen und Sichtweisen seitens der Schüler*innen (vgl. ebd.: 19). Kautny ordnet Ziele wie "Toleranz, Offenheit, Respekt gegenüber musikkulturell Unbekanntem" (ebd.: 19) und "musikkultureller Vielfalt" (ebd.: 19) ein. Auch das Ziel der "gegenseitigen Anerkennung sowie eine kultivierte Toleranz für andere Musikkulturen" (Reiners 2012: 40) kann in diesen Bereich eingeordnet werden. Der Musikunterricht kann hier für die Persönlichkeits- und Identitätsausbildung der Schüler*innen einen großen Beitrag leisten. Jedoch ist nicht abschließend empirisch geklärt, ob Werte wie Toleranz und Offenheit gegenüber Musikkulturen auf grundsätzliche und persönliche Einstellungen transferiert werden können (vgl. Feucht 2007: 150).

Primär musikbezogene Ziele

Kautny definiert die primär musikbezogenen Ziele als Unterrichtsziele, die auf einen Erwerb von Wissen und Fertigkeiten in Bezug auf Interkulturalität im Musikunterricht abzielen und zur gemeinsamen Kommunikation anregen (vgl. Kautny 2012.: 19).

Im Umgang mit Musik stecken vielfältige Potentiale, die für die interkulturelle Bildung genutzt werden können. Zusätzlich bringt die Musik auch einen ihr immanenten Umgang mit unterschiedlichen Kulturen mit. Hier liegen besondere Bildungspotentiale für Schüler*innen in der Vielfalt der kulturell geprägten Musik und deren Bedeutung für Mitglieder dieser Kulturen. In der Frage, wie im Musikunterricht eine interkulturelle Bildung gefördert werden kann, stehen die eigenen musikalischen Identitäten aller am Unterricht beteiligten Personen im Vordergrund. Wie bereits in Kapitel 2.1.1 beschrieben, werden Menschen heute im Sinne der Transkulturalität nicht mehr als zugehörig zu ausschließlich einer Kultur angesehen. Daraus ergibt sich, dass wir uns auch in unterschiedlichen musikalisch-kulturellen Bereichen zu Hause fühlen, meistens in Abhängigkeit zur eigenen Sozialisation. Die musikalisch-kulturelle Vielfalt wird durch Migration weiter verstärkt und gelangt somit auch vielfältig in den Musikunterricht.

Konkrete primär musikbezogene Ziele, die ein interkulturell orientierter Musikunterricht verfolgen kann, sind zum einen die Wahrnehmung und Erfahrung der Vielfalt der Musik, insbesondere bei unterschiedlich kultureller Prägung (vgl. Reiners 2012: 40; vgl. Kautny 2012: 19). Hier steht vor allem der respektvolle Umgang mit fremder, beziehungsweise unbekannter Musik auf Augenhöhe im Fokus. Zusätzlich stehen die Ziele des interkulturellen Musikunterrichts in der Stärkung und Entwicklung der jeweils eigenen musikalisch-kulturellen Identitäten (vgl. Hofner 2012: 97) und das Verständnis über den "Stellenwert der Musik im gesellschaftlichen Kontext" (Reiners 2012: 41) im Vordergrund. Somit können die eigene Erfahrung unterschiedlicher kulturell geprägter Musiken, der Umgang mit unbekannter Musik, die Platzierung in Bezug zur eigenen musikalisch-kulturellen Identität und die Positionierung der Bedeutung der Musik für den kulturellen Kontext als primär musikbezogene Ziele des interkulturellen Musikunterrichts genannt werden.

"Musikbezogene interkulturelle Kompetenz umfasst motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften in Verbindung mit kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Realisierung von Annäherungen an als fremdartig empfundene musikalische Praxen mit dem Ziel eines respektvollen Umgangs. Bestandteil interkultureller Kompetenz ist außerdem die Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion dieser Prozesse" (Knigge und Niessen 2012: 70)

Die Potentiale des interkulturell orientierten Musikunterrichts liegen also in der aktiven, beziehungsweise musizierenden Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Musikkulturen dieser Welt. Denn besonders im aktiven Musizieren stecken die Potentiale zur Aus- und Weiterbildung der eigenen musikalischen Identität. Hier werden die besonderen Potentiale einer Auseinandersetzung mit Interkulturalität im Musikunterricht deutlich.

2.2 Konzepte des interkulturellen Musikunterrichts

Im Folgenden werden drei verschiedene Konzepte des interkulturellen Musikunterrichtes vorgestellt und in ihrer Bedeutung für einen zeitgemäßen, an primär musikbezogenen Zielen orientierten interkulturellen Musikunterricht eingeordnet.

2.2.1 "Schnittstellenansatz" – Irmgard Merkt (1983)

Bereits 1983 formulierte Irmgard Merkt ein Konzept eines interkulturellen Musikunterrichts. Mit dem Ziel gemeinschaftliche Toleranz aufzubauen und Offenheit zu fördern, sollen sogenannte "Schnittstellen" zwischen unterschiedlichen Kulturen ausgemacht werden (vgl. Knigge 2012: 33). Um diese Schnittstellen zu finden, sollen sich die Lehrer*innen als erstes wissenschaftlich mit den jeweiligen Kulturen auseinandersetzen und somit nach musikalischen Gemeinsamkeiten suchen. Merkt nennt Gemeinsamkeiten wie die Liedform, die Taktart oder auch den Rhythmus als mögliche Schnittstellen (vgl. ebd.: 33). Basierend auf dieser wissenschaftlichen Auseinandersetzung seitens der Lehrkräfte wird die ausgewählte Musik gemeinsam im Musikunterricht authentisch musiziert, wobei das aktive Musizieren an erster Stelle steht. Im Anschluss an das Musizieren werden die Erfahrungen reflektiert und Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kulturen gesammelt. An diese Reflexion schließt eine analytische Auseinandersetzung, sowie ein aktives Musikhören und eine Präsentation der Ergebnisse innerschulisch oder außerschulisch an (vgl. ebd.: 33-34).

Am "Schnittstellenansatz" wird vor allem das zugrundeliegende Kulturverständnis kritisiert. Die Kulturen werden nach Herkunftsländern kategorisiert, was einem ethnisch-holistischen Kulturverständnis entspricht (vgl. ebd.: 35). Außerdem wird der geforderte Arbeitsumfang der Lehrkräfte, die sich im Vorfeld umfassend mit der jeweiligen Kultur wissenschaftlich auseinandersetzen sollen, kritisiert (vgl. ebd.: 35). Diese Kritikpunkte bildeten eine Grundlage für die weitere Entwicklung von Konzepten für einen interkulturellen Musikunterricht. So entwickelte Wolfgang Martin Stroh daraus den sogenannten "erweiterten Schnittstellenansatz".

2.2.2 <u>Der "erweiterte Schnittstellenansatz" – Wolfgang Martin Stroh (2005)</u> Stroh kritisiert am Konzept von Merkt vor allem die anschließende theoriegeleitete Analyse der Musik. So könne die Analyse der musizierten Musikstücke im Nachhinein die Freude, die beim Musizieren entstand, hemmen und damit auch den Lernerfolg mindern (vgl. ebd.: 36). In Strohs Konzept wird die Phase des aktiven Musizierens zunächst durch szenisches Spiel ersetzt, welches eine aktive Auseinandersetzung mit

der kulturellen Schnittstelle musizierend und gleichermaßen reflektierend ermöglichen soll. Im Anschluss an die Unterrichtsphasen des szenischen Spiels und der szenischen Interpretation findet sich die musikalische Vertiefung, die durch Erlernen von Liedern, Musikstücken das Erfahrene vertieft und erweitert. Auch hier findet sich zum Abschluss der Unterrichtseinheit eine gemeinsame Präsentation (vgl. ebd.: 37). Das Konzept des "erweiterten Schnittstellenansatzes" kann als eine Möglichkeit angesehen werden, aktive musikalische Erfahrungen mit der dazugehörigen Reflexion zu verbinden.

2.2.3 Die "interkulturell orientierte Musikdidaktik" – Reinhard Böhle (1996) Das Konzept der "interkulturell orientierten Musikdidaktik" von Böhle kann als eines der umfassendsten Konzepte für einen interkulturellen Musikunterricht angesehen werden (vgl. ebd.: 39). Ausgehend von den nicht-musikspezifischen Zielen einer interkulturellen Pädagogik beschreibt er die Notwendigkeit dieser allgemeinen interkulturellen Kompetenzen für den Umgang mit fremder Musik innerhalb des Musikunterrichts (vgl. ebd.: 39). Für die Gestaltung der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Kulturen im Musikunterricht orientiert sich Böhle am "Schnittstellenansatz" von Merkt, fügt aber hinzu, dass es sich bei der Schnittstelle nicht zwangsläufig um musikalische Elemente handeln müsse, sondern auch außermusikalische Schnittstellen zwischen den Kulturen zur Auseinandersetzung im Musikunterricht anregen (vgl. ebd.: 40). Böhle betont, dass vor allem die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Elementen einer Kultur Aufgabe eines interkulturellen Musikunterrichts sei. Damit steht nicht nur das Musizieren im Fokus, sondern weiterführend auch das Kennenlernen der jeweiligen Kulturen (vgl. ebd.: 40). Neben der Forderung nach einem interkulturellen Musikunterricht stellt Böhle die schulische Aufgabe des interkulturellen Lernens in den Fokus eines jeden Unterrichtsfachs und der Schulgestaltung im Allgemeinen (vgl. ebd.: 41).

Hier wird noch einmal sehr deutlich, dass die Ziele einer interkulturellen Pädagogik nicht allein im Musikunterricht erreicht werden können. Insbesondere der Musikunterricht bietet jedoch viele Möglichkeiten, um auf mehreren Ebenen, musikalisch und gesellschaftlich, Gemeinsamkeiten und auch Unterschiede zu finden und diese zu reflektieren.

2.3 Forschungsstand - Anerkennung im Musikunterricht

Die vorangegangenen Ausführungen verdeutlichten bereits, dass die Ziele des interkulturell orientierten Musikunterrichtes außermusikalischen und musikspezifischen Ursprungs sein können (vgl. Kapitel 2.1.2). Während auf der außermusikalischen Ebene Toleranz, Offenheit und der respektvolle Umgang mit dem Fremden erlernt werden sollen, stehen auf der musikspezifischen Ebene das kulturübergreifende Musizieren und die Ausbildung und Reflexion der eigenen kulturellen Identität im Fokus. Zur Aus- und Weiterbildung der eigenen kulturellen Identität ist Anerkennung einer der zentralen Parameter. Vor allem im Musikunterricht, der in besonderem Maße durch Interaktionen geprägt ist, spielt Anerkennung eine große Bedeutung. Im Folgenden werden verschiedene Aspekte der Anerkennung herausgearbeitet, die in einem sozialen Miteinander eines interkulturell orientierten Musikunterrichts für die Ausbildung und Weiterentwicklung der kulturellen Identitäten von Bedeutung sind. Es erfolgt zunächst ein theoriegeleiteter Umriss des Begriffs der Anerkennung, da sie durchaus vielfältig und facettenreich diskutiert wird. Es muss bereits an dieser Stelle erwähnt werden, dass es nicht die eine, schlussgültige Definition von Anerkennung gibt und geben kann (vgl. Balzer 2014: 575). Es soll jedoch auf theoretischer Basis eine Arbeitsdefinition für diese Arbeit festgelegt werden, auf deren Basis anschlussfähige Aspekte für die Schulbuchanalyse deutlich werden.

2.3.1 Theoretische Definition

Alltagsverständnis der Anerkennung

Alltagssprachlich wird Anerkennung meist mit Begriffen wie Bestätigung, Wertschätzung und Respekt gleichgesetzt (vgl. Balzer und Ricken 2010: 39). Auch die Definition des Dudens bestätigt dies, indem Anerkennung als "Würdigung, Lob, Achtung, Respektierung" (Duden 2021) und als "Bestätigung, Erklärung der Gültigkeit" oder "Billigung und Zustimmung" definiert wird. Neben dem Alltagsverständnis beschäftigt sich auch die Wissenschaft intensiv mit dem Begriff der Anerkennung. Hierbei wird vor allem die Bedeutung von Anerkennung in pädagogischen Prozessen immer wieder erörtert.

Definition der Anerkennung durch Axel Honneth

Axel Honneth definierte als einer der Ersten den Begriff der Anerkennung, worauf unser heutiges Alltagsverständnis aufbaut. Nach Honneth werden Prozesse der

Bestätigung Anerkennung als eine positive der bereits vorhandenen Identitätseigenschaften eines Subjektes beschrieben (vgl. Honnens 2017: 30). Damit wird der Begriff der Anerkennung vor allem als moralische Kategorie und als Ausdruck von Wertschätzung oder auch Respekt verstanden (vgl. Balzer und Ricken 2010: 48). Weiterhin wird Anerkennung als eine notwendige Komponente zur Entwicklung der eigenen Identität gesehen. Eine positive Bestätigung der bereits entwickelten Eigenschaften der Identität durch Andere bekräftigt und stärkt das eigene Selbstbewusstsein (vgl. Balzer 2014: 576). Ohne Anerkennung durch Andere kann keine Identität ausgebildet werden. Honneth definiert drei verschiedene Dimensionen der Anerkennung: "Liebe, Recht sowie soziale Wertschätzung" (Hornberger 2015: 260). Während die Dimension der Liebe vor allem in familiärer Zuwendung ihren Platz findet, wird die Dimension des Rechts durch die Respektierung der eigenen persönlichen Rechte widergespiegelt. Die dritte Dimension, die soziale Wertschätzung, beschreibt nach Honneth die Wertschätzung der "eigenen Fähigkeiten und Begabungen" (ebd.: 260), welche sich im Musikunterricht wiederfindet. Neben den drei Dimensionen der Anerkennung nennt er weitere Dimensionen der Missachtung. wie "Misshandlung und Vergewaltigung, Entrechtung und Ausschließung, Entwürdigung" und "Beleidigung" (Honnens 25). Zusammenfassend kann Anerkennung unter der Theorie Honneths folgendermaßen definiert werden:

"Mit Anerkennung ist nach Honneth eine <u>spezifische</u> dreistellige Relation und Grundstruktur bezeichnet [...], deren Kernelement die Affirmation von positiven Eigenschaften menschlicher Subjekte darstellt. [...] In der Anerkennung wird nach Honneth ein Subjekt (x) durch ein anderes Subjekt (y) in 'seinen' Eigenschaften (z) als wertvoll bzw. als ein Subjekt von Wert positiv bestätigt." (Balzer 2014: 164)

Definition der Anerkennung durch Balzer/Ricken

Nicole Balzer und Norbert Ricken entwickelten das Verständnis der Anerkennung weiter und machten es somit für pädagogische Prozesse greifbar. Während Honneth in seiner Theorie davon ausgeht, dass lediglich positive Bestärkung Anerkennung sein kann, betonen Balzer und Ricken, dass pädagogisches Handeln als ambivalent gesehen werden muss. So bestehen pädagogische Interaktionen nicht allein aus Bestätigungen, da Identitätsausbildung neben Bestätigungen auch Negierungen oder Einschränkungen benötigt (vgl. Balzer und Ricken 2010: 70). Von diesen pädagogischen Ambivalenzen ausgehend, kann Anerkennung nicht nur als Bestätigung definiert werden, sondern vielmehr als ein "Interaktionsgeschehen" (Heberle 2018: 119). Subjekte setzen sich

mittels Anerkennung und unter Berücksichtigung der in der Situation geltenden Normen in Beziehung zueinander. Während von einem Subjekt Adressierungen getätigt werden, kann das andere Subjekt diese zurückweisen oder sich der jeweiligen Position und Rolle annehmen (vgl. ebd.: 117).

"[...] mit Anerkennung ist die zentrale Frage berührt, als wer jemand von wem und vor wem wie angesprochen und adressiert wird und zu wem er/sie dadurch vor welchem (normativen) Hintergrund sprachlich bzw. materiell etablierter Geltungen gemacht wird; bezieht man dann auch mögliche Antworten mit ein, dann lassen sich diese analog dazu als Gegenadressierungen verstehen, in denen ihrerseits andere wieder als jemand angesprochen – und qua Verschiebung bzw. Akzeptanz etablierter Normen – zu jemandem gemacht wird." (Balzer und Ricken 2010: 73).

Anerkennung wird nach Balzer und Ricken nicht nur als identitätsbestätigend, sondern eher als "identitätskonstruierend" (Honnens 2017: 36) angesehen.

2.3.2 Bedeutsamkeit der Anerkennung für pädagogische Prozesse

Die Bedeutung der Anerkennung für pädagogische Prozesse in Bezug auf Identitätsbildung wurde soeben erwähnt. Erst ab 2005 wird Anerkennung allerdings vor allem aus der Perspektive unterschiedlicher Differenzen zunehmend in Publikationen beleuchtet (vgl. Balzer und Ricken 2010: 35). Auch für diese Arbeit ist Anerkennung im soeben beschriebenen Kontext von Bedeutung. Für pädagogische Prozesse und insbesondere im Unterricht gilt, dass Anerkennung die Basis für Lernerfolge ist (vgl. Prengel 2012: 73). Eine gute, anerkennende und wertschätzende Beziehung nicht nur zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, sondern auch unter den Schüler*innen, ist unabdingbar, damit Lernprozesse bei Schüler*innen erfolgreich initiiert werden können. Schüler*innen müssen sowohl Respekt und Wertschätzung erfahren (Theorie Honneth), aber auch Zurechtweisung, Negation und Motivation (pädagogische Ambivalenzen nach Balzer und Ricken). Erst dann können sich Schüler*innen wirklich in ihrer Identität wahrgenommen und anerkannt fühlen. Somit sollten also bei der Betrachtung von Anerkennungsprozessen innerhalb eines (interkulturell orientierten) Musikunterricht stets beide Theorien vereint betrachtet werden. Ein weiterer Aspekt, der bezeichnend für Anerkennung innerhalb der Unterrichtsprozesse ist, dass Unterricht immer als Situation mit einem "Dritten" (Honnens 2017: 49) betrachtet werden muss. Alle Anerkennungsprozesse, die stattfinden, werden immer von mindestens einer weiteren Person beobachtet und interpretiert. Das bedeutet, dass das Verhalten der Lehrer*innen gegenüber

Schüler*innen die anderen Schüler*innen innerhalb dieser Situation beeinflusst und andersherum (vgl. ebd.: 49).

2.3.3 <u>Bedeutsamkeit der Anerkennung für den interkulturell orientierten</u> Musikunterricht

Anerkennung spielt generell in pädagogischen Prozessen eine bedeutsame Rolle, besonders jedoch in einem interkulturell orientierten Musikunterricht. Heterogenität unter den Schüler*innen sind schon lange Bestandteil des Musikunterrichts. Sie bringen unterschiedliches Wissen und Können in den schulischen Musikunterricht mit. Mit Inklusion und Migration kommen zusätzliche Aspekte hinzu, die weitere Differenzen zwischen den Schüler*innen hervorbringen und die Lehrkräfte vor weitere Herausforderungen stellen. Aufgabe eines anerkennenden Musikunterrichts ist es, die jeweiligen Stärken, Interessen und Prägungen der Schüler*innen aufzugreifen und sie in diesen zu bestärken und zu fördern, sowohl durch Bestätigung wie auch durch Korrektur. Neben der positiven Bestätigung haben so auch Anregungen zu neuen Erfahrungen oder erzieherische Aufgaben eine Bedeutung, die die Schüler*innen anregen, ihren musikalischen Horizont zu erweitern. So kann der schulische Musikunterricht als ein gemeinsames und von allen Beteiligten entwickeltes "Interaktionsgeschehen" beschrieben werden (Heberle 2018: 119). Diese Interaktionen, die vor allem beim gemeinsamen Musizieren im Musikunterricht zum Tragen kommen, basieren auf gegenseitiger Anerkennung zwischen allen Beteiligten. Sie spielen zwischen den Lehrer*innen und den Schüler*innen eine Rolle, aber auch zwischen den Schüler*innen (vgl. Kaiser 2008: 15). Gemeinsames Musizieren kann nur funktionieren, wenn alle Beteiligten aufeinander achten, sich auf Augenhöhe begegnen und gemeinsam an der musikalischen Erarbeitung interessiert sind. Der anerkennende und interkulturell orientierte Musikunterricht bietet Chancen in der Herausbildung und Förderung der musikkulturellen Identitäten der Schüler*innen.

Weiterführend hat Musik allgemein für Schüler*innen einen sehr hohen Identifikationsgrad (vgl. Honnens 2017: 223). Musikbezogene Identitäten sind immer intersubjektiv strukturiert, was eine enge Verbindung zwischen Musikgeschmack und sozialer Rollenverteilung hervorbringt (vgl. ebd.: 11). Schüler*innen positionieren sich innerhalb der Gruppe u. a. mittels des eigenen Musikgeschmacks. Gleichzeitig entwickeln sich zu jeder wahrgenommenen Musik auch direkt Geschmacksurteile (vgl. Barth 2007: 45). Es geht also in einem anerkennenden und interkulturell orientierten Musikunterricht auch um die Entwicklung eines Bewusstseins für die

sozialen Rollenpositionierungen, die aufgrund von Geschmacksurteilen entstehen. Johann Honnens entwickelte dazu 2017 einen eigenen Fachbegriff, den Begriff der "sozioästhetischen Anerkennung" (Honnens 2017: 13). Dieser Begriff beschreibt die Verbindung zwischen Rollenpositionierungen und persönlichen Geschmacksurteilen (vgl. ebd.: 13). Honnens beschreibt vier unterschiedliche Ebenen, auf denen Rollenpositionierungen aufgrund von Differenzen stattfinden. Sie sollen folgend kurz vorgestellt werden, um in der Vielfältigkeit der sozialen Positionierungen Kategorisierungen zu ermöglichen. Auf der "makrosozialen Differenzebene" (ebd.: 193) finden sich alle sozialen Positionierungen und Zuschreibungen, die auf gesellschaftlichen Differenzen basieren. Darin inbegriffen sind kategorische Zuschreibungen zum Beispiel Herkunft, Alter oder Bildungsstand (z. B.: "Erwachsene" (ebd.: 193), "Türke" (ebd.: 193). Zur "mikrosoziale[n] Differenzebene" (ebd.: 193) zählt Honnens alle Positionierungen, die innerhalb eines Peersystems entstehen. Er nennt Beispiele wie "Gangsta" (ebd.: 193) oder "Lauch" (ebd.: 193). Während die beiden ersten genannten Differenzebenen nur indirekt durch musikalische Geschmacksurteile entstehen, bezieht sich die dritte Ebene als "sozioästhetische Anerkennung" (ebd.: 193) und "sozioästhetische Anerkennung" (ebd.: 193) direkt auf die sozialen Positionierungen durch musikalische Geschmacksurteile. Die "sozioästhetische Anerkennung" (ebd.: 193) fokussiert dabei die geäußerten musikbezogenen Geschmacksurteile, wie beispielsweise Zustimmung oder Ablehnung, während die "sozioästhetische Anerkennung" (ebd.: 193) die soziale Rollenverteilung innerhalb einer Gruppe basierend auf den geäußerten Geschmacksurteilen beschreibt (vgl. ebd.: 193). So können zum Beispiel im Musikunterricht Zuschreibungen und Positionierungen wie "der vernünftige Schüler" (vgl.: 193) allein durch geäußerte Musikvorlieben eines/einer Schüler*in entstehen.

Barbara Hornberger hebt einen weiteren Aspekt in Bezug auf Musikgeschmack und Musikunterricht hervor. Die Schüler*innen sehen sich neben den Rollenpositionierungen und Anerkennungsprozessen durch die Schüler*innen und die Lehrperson auch mit der Leistungsbeurteilung konfrontiert. So führt Hornberger an, dass innerhalb der Institution Schule bestimmte kulturelle Hintergründe als wertvoll angesehen werden (vgl. Hornberger 2015: 261). Sie plädiert für eine reflektierte Auswahl der Musikstile im Unterricht für einen anerkennenden und wertschätzenden Umgang mit den musikalischen Vorlieben der Schüler*innen. Hornberger zeigt die Popmusik als Mittel der Wahl auf. Sie beschreibt die Notwendigkeit der adäquaten

Vermittlung, nicht nur als "Durchgangsstation" oder als Motivationsbringer (vgl. ebd.: 267) und betont die Bedeutsamkeit von Augenhöhe zwischen Lehrkraft und Schüler*innen (vgl. ebd.: 269). Es kann in diesem speziellen Kontext sinnvoll sein, die Rolle des/der Expert*in den Schüler*innen zu überlassen und das Unterrichtsgeschehen hauptsächlich zu moderieren, statt durchweg anzuleiten (vgl. ebd.: 269). Bei Hornberger gilt Anerkennung basierend auf der Theorie Honneths als Wertschätzung. Kritisch zu betrachten ist außerdem, dass Hornberger allein die Popmusik als vermittelnde Musikrichtung nennt. Ein interkulturell orientierter Musikunterricht, der die musikalischen Identitäten anerkennt, also wertschätzt aber auch zur Weiterentwicklung anregt, sollte sich nicht nur auf eine Musikrichtung beschränken. Er sollte den Schüler*innen auch Unbekanntes aufzeigen und sie im Umgang mit unbekannter Musik unterstützen.

2.4 Zusammenfassung theoretischer Aspekte des interkulturell orientierten Musikunterrichts

Aus den theoretischen Ansätzen lassen sich vielfältige Aspekte eines interkulturell orientierten Musikunterrichts ableiten. Ein zugrundeliegendes Kulturverständnis seitens der Lehrkräfte sollte sich an Gleichwertigkeit zwischen den unterschiedlichen Kulturen orientieren (vgl. Kapitel 2.1.1). Es zeigen sich vielfältige Ziele eines interkulturell orientierten Musikunterrichts. Sie wurden nach Kautny in primär erzieherische, musikbezogen-erzieherische und primär musikbezogene Ziele kategorisiert. Neben den primär erzieherischen und musikbezogen-erzieherischen Zielen, die vorrangig allgemeine Toleranz und Offenheit fordern, fokussieren die primär musikbezogenen Ziele die aktive Erfahrung von unterschiedlichen Musikkulturen und die Aus- und Weiterbildung der kulturellen Identitäten der Schüler*innen. Besonders in den primär musikbezogenen Zielen zeigen sich die besonderen Potentiale eines interkulturell orientierten Musikunterrichts (vgl. Kapitel 2.1.2).

In allen drei unterschiedlichen Konzepten eines interkulturellen Musikunterrichts zeigt sich, dass die aktive und musizierende Auseinandersetzung mit Musik aus anderen Kulturen im interkulturell orientierten Musikunterricht im Vordergrund steht, die Reflexion dieser Erfahrungen und Eindrücke jedoch nicht zu kurz kommen sollte (vgl. Kapitel 2.2). Unter Betrachtung von Anerkennung als Grundsatz pädagogischer Interaktion können weitere Aspekte eines interkulturell orientierten Musikunterrichts

herausgestellt werden. Anerkennung ist in pädagogischen Kontexten sowohl als identitätsstärkend, aber auch identitätskonstruierend zu verstehen. Sowohl positive Verstärkung als auch Korrekturen sind Facetten der Anerkennung und ermöglichen eine Weiterentwicklung der Identität. Besonders für den Musikunterricht spielt die Anerkennung beim Musizieren eine grundlegende Rolle (vgl. Kaiser 2008: 15; vgl. Heberle 2018: 119). Es steht die Anerkennung der kulturellen Identitäten der Schüler*innen ohne verallgemeinernde Zuschreibungen oder Stereotypisierungen im Fokus. Dabei müssen soziale Rollenpositionierungen aufgrund geäußerten Musikgeschmacks mit einbezogen werden. Die besondere Bedeutung der eigenen musikalischen Vorlieben für Schüler*innen benötigt Berücksichtigung innerhalb der Unterrichtsplanung. Eine reflektierte Auswahl der Musikstile im Unterricht kann laut Hornberger einen anerkennenden und wertschätzenden Umgang mit den musikalischen Vorlieben ermöglichen. Sie merkt außerdem an, dass einzelne Musikkulturen auch durch Schüler*innen im Musikunterricht vorgestellt werden können. Die Lehrkraft würde an dieser Stelle eine eher moderierende Rolle einnehmen. Hier sollte eng mit den Wünschen der Schüler*innen zusammengearbeitet werden, um unerwünschte Zuschreibungen oder Druck zu vermeiden.

3. Empirische Aspekte zu Interkulturalität im Musikunterricht Das folgende Kapitel widmet sich empirischen Forschungen zur Interkulturalität im Musikunterricht. Diese fokussieren zum einen Kompetenzzuwachs durch interkulturell orientierten Musikunterricht und zum anderen Musikpräferenzen als Bestandteil kultureller Identitäten. Für beide Bereiche konnten nur wenige Studien aus Deutschland gefunden werden. Aus diesem Grund werden auch einige Studien aus den USA zum Kompetenzzuwachs durch interkulturell orientierten Musikunterricht vorgestellt, die einen umfassenderen Blick auf empirische Erkenntnisse ermöglichen. Als Ergänzung zu den Ausführungen über Anerkennung werden empirische Erkenntnisse über die Hörpräferenzen von Kindern und Jugendlichen dargestellt, die nochmals die Bedeutsamkeit von Musik im Hinblick auf die Ausbildung kultureller Identitäten von Kindern und Jugendlichen bestätigen. Ziel der Darstellung der unterschiedlichen empirischen Forschungen ist die Überprüfung der theoretischen Annahmen eines interkulturell orientierten Musikunterrichts und die Ableitung von Gestaltungsmöglichkeiten für Lehrkräfte.

3.1 Forschungen zum Kompetenzzuwachs durch interkulturell orientierten Musikunterricht

Erstmalig untersuchte Susanne Dannhorn 1996 den interkulturellen Musikunterricht in Deutschland empirisch. Sie befragte 20 Musiklehrkräfte in Nordrhein-Westfalen nach den eigenen Erfahrungen zum interkulturellen Musikunterricht (vgl. Dannhorn 1996: 143). Sie konnte in ihrer Studie herausstellen, dass zu dieser Zeit in Grundschulen grundsätzlich wenig interkultureller Musikunterricht stattfand. Die befragten Lehrer*innen begründeten dies mit fehlendem Material, mangelnder Ausbildung zu interkultureller Musik und auch mit der fehlenden Notwendigkeit, vor allem in den Klassen ohne Schüler*innen mit Migrationshintergrund (vgl. ebd.: 144-145). Dannhorn beobachtete, dass ein interkultureller Musikunterricht meist nur aufgrund von Schüler*innen mit Migrationshintergrund innerhalb der Klasse zum Thema wird (vgl. ebd.: 146). Bei dem beschriebenen interkulturell orientiertem Musikunterricht geht es allerdings nicht um authentische Musik aus unterschiedlichen Kulturen, sondern um Adaptionen von deutschen Liedern in anderen Sprachen (vgl. ebd.: 147). Die befragten Lehrer*innen, die interkulturelle Aspekte in ihren Musikunterricht integrierten, berichten von durchweg positiven Reaktionen der Schüler*innen (vgl. ebd.: 149). Es zeigt sich, dass in den 1990er Jahren der interkulturelle Musikunterricht in den Schulen nicht oder nur sehr sporadisch angekommen war. Während die Schüler*innen auf Ansätze von interkulturellem Musikunterricht positiv reagierten, schienen die Lehrer*innen eher unvorbereitet und unsicher, wie sie ihren Unterricht gestalten sollten. Es zeigte sich, dass ein interkultureller Musikunterricht von der Lehrkraft, ihrem Verständnis über die Notwendigkeit und ihrer persönlichen Auseinandersetzung mit kulturellen Musiken und deren Aufbereitung für den schulischen Musikunterricht abhing (vgl. ebd.: 150).

In der Studie von Thomas Ott von 2006 wurden Musikinteressen und persönliche Erfahrungen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund im Bereich Köln erhoben. Er befragte 26 Schüler*innen aus der 7. und 8. Klassenstufe in Gymnasien, Realschulen und Hauptschulen zu genannten Themen (vgl. Ott 2006: 366). Vor allem die Erfahrungen der Schüler*innen im Musikunterricht zeigten deutlich, dass sich seit der Untersuchung von Dannhorn nicht viel geändert hatte. So beantworteten 21 der 26 Schüler*innen die Frage nach der Thematisierung der Musik des eigenen Herkunftslandes im Musikunterricht mit "nein" (vgl. ebd.: 370). Genauso viele Schüler*innen fühlten sich in ihren musikalischen Interessen im schulischen

Musikunterricht nicht ausreichend berücksichtigt (vgl. ebd.: 370). Es zeigt sich auch, dass die Schüler*innen sehr gerne die Musik ihrer eigenen Kultur im Unterricht behandeln würden, aber Angst vor möglichen negativen Reaktionen der Mitschüler*innen haben (vgl. ebd.: 371). Zusätzlich weist Ott darauf hin, dass sich die Schüler*innen mit Migrationshintergrund mittels ihrer Musikpräferenzen nicht weiter abgrenzen wollen. Sie sehen bereits den eigenen Migrationshintergrund als Abgrenzung (vgl. ebd.: 374).

Diese beiden Studien zeigen recht deutlich die Herausforderungen für den interkulturellen Musikunterricht in Deutschland zwischen 1996 und 2006. Leider konnten keine weiteren und aktuelleren Studien dazu gefunden werden. Verglichen mit den vielen theoretischen und didaktischen Arbeiten zu Ansätzen des interkulturell orientierten Musikunterrichts bleibt die empirische Bearbeitung des Themas deutlich dahinter zurück. Dennoch wird in den beiden deutschen Studien deutlich, dass sich Schüler*innen mit Migrationshintergrund im schulischen Musikunterricht in den meisten Fällen nicht in ihrer kulturellen Identität angenommen fühlen. Sie wünschen sich, dass die Musik ihrer Kulturen mehr im Unterricht aufgegriffen wird (vgl. ebd.: 371). Auf der Seite der Lehrkräfte zeigte sich in der Befragung durch Dannhorn eine deutliche Überforderung bei der Gestaltung eines interkulturellen Musikunterrichts. Dabei könnten Musikschulbücher, zusätzlich zu den vielen theoretischen Publikationen, die zu den Möglichkeiten eines interkulturellen Musikunterrichts veröffentlicht wurden, eine Orientierung für die Lehrkräfte bieten. Um zu eruieren, ob gegenwärtig Musikschulbücher diese Orientierung bieten, wurden für diese Arbeit verschiedene Musikschulbücher im Hinblick auf mögliche Hilfestellungen für Lehrkräfte im Umgang mit anderen Musikkulturen analysiert (Kapitel 4.2).

Aufgrund der unzureichenden empirischen Forschungslage innerhalb Deutschlands zum Kompetenzzuwachs durch interkulturellen Musikunterricht werden im Folgenden auch empirische Studien dazu aus den USA betrachtet. Hier wurden frühzeitig empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit von interkulturellem Musikunterricht angestellt. Es finden sich bereits zwischen 1968 und 1990 erste empirische Forschungsprojekte in diesem Themenbereich. Einige Forschungen dazu werden folgend zusammenfassend vorgestellt.

Patricia Shehan untersuchte 1984 die Effekte zweier unterschiedlicher Unterrichtsstile auf die Einstellungen zu kulturell geprägter Musik von 50 Schüler*innen aus zwei 6.

Klassen (vgl. Shehan 1984: 35). Dabei wurden acht 40-minütigen Unterrichtsstunden zur Gamelan Musik von einem indonesischen Musiker durchgeführt (vgl. ebd.: 35), wobei sich die beiden Versuchsgruppen im angewendeten Unterrichtsstil unterschieden. Während die eine Gruppe einen Unterricht mittels eines "Heuristic approach" (ebd.: 38) bekam, wurde in der anderen Gruppe im Stil eines "Didactic approach" (ebd.: 38) unterrichtet. Der "Heuristic approach" (ebd.: 38) ist ein handlungsorientierter Unterricht, bei dem die Schüler*innen zwei Arrangements für Gamelan-Musik entwarfen und diese anschließend gemeinsam spielten (vgl. ebd.: 36). Die Gruppe, die nach dem "Didactic approach" (ebd.: 38) unterrichtet wurde, lernte die Gamelan Musik vor allen über Texte, Filme und aktives Musikhören kennen (vgl. ebd.: 36). Wenig verwunderlich ist es, dass die Schüler*innen, die nach dem "Heuristic approach" (ebd.: 38) unterrichtet wurden, nach Beendigung der Unterrichtsstunden sowohl ein größeres Wissen als auch mehr Vorlieben für die Gamelan Musik zeigten.

Differenziertere Ergebnisse zur Unterrichtsgestaltung eines interkulturellen Musikunterrichts offenbart eine Studie von Kay L. Edwards aus dem Jahr 1998. Edwards untersuchte unterschiedlichen interkulturellen Musikunterricht mit 110 Schüler*innen aus 4. Klassen (vgl. Edwards 1998: 64). Diese wurden in fünf Experimental Gruppen (A-D), (n=90) und eine Kontrollgruppe (E), (n=20) eingeteilt und erhielten 12 Unterrichtsstunden à 30 Minuten (vgl. ebd.: 64). Die verschiedenen Experimentalgruppen unterschieden sich im Unterrichtsstil. Dabei behandelten alle Gruppen dieselben Musikstücke. Gruppe A musizierte auf authentischen Instrumenten, während der Musikunterricht lehrerzentriert stattfand. Die Instrumente standen nicht im Vordergrund dieser Unterrichtsstunden. Gruppe B erhielt Unterricht von einem indigenen Musiker. Gruppe C musizierte, ähnlich wie Gruppe A, auf authentischen Instrumenten, aber diesmal in einem schüler*innenfokussierten Unterricht. In Gruppe D wurde auch schüler*innenfokussiert gearbeitet, nur ohne authentische Instrumente. Gruppe E erhielt als Kontrollgruppe einen regulären Musikunterricht, der sich nicht mit interkultureller Musik auseinandersetzte (vgl. ebd.: 65-66). Im Anschluss an die Unterrichtsstunden schrieben die Schüler*innen auf, was sie an Wissen und an Fähigkeiten dazugelernt hatten (vgl. ebd.: 66). In der Auswertung der Antworten der Schüler*innen konnten Gemeinsamkeiten zwischen den Experimentalgruppen A-D ausgemacht werden. So hatten alle Schüler*innen über die Unterrichtsstunden weiteres Wissen und Fähigkeiten erworben. Alle Gruppen A-D zeigten insgesamt auch eine positive Einstellung gegenüber den Unterrichtssequenzen.

Zusätzlich konnten in den Gruppen A-D Aspekte kultureller Bewusstheit, Sensitivität und Wertschätzung nachgewiesen werden. Neben diesen Gemeinsamkeiten der Gruppen A-D zeigten sich auch in jeder Gruppe Aspekte, die zur Art des Unterrichtsstils passten (vgl. ebd.: 76). So zeigten sich bei Gruppe C deutlich mehr Äußerungen zu den authentischen Instrumenten seitens der Schüler*innen als bei den anderen Gruppen. Dies lässt vermuten, dass die Auseinandersetzung mit authentischen Instrumenten den Schüler*innen deutlich präsenter war. Ob die Schüler*innen dieser Gruppe tatsächlich mehr lernten, lässt sich nicht eindeutig schlussfolgern (vgl. ebd.: 76). Edwards selbst entwickelt anschließend die These, dass Schüler*innen eine interkulturelle Musikkompetenz durch vier Phasen entwickeln (Abbildung 3). In der ersten Phase werde Wissen angeeignet, gefolgt von einer Phase wachsenden kulturellen Bewusstseins, in der kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgestellt werden können. In der nächsten Phase entwickeln die Schüler*innen nach Edwards eine wachsende kulturelle Sensibilität, die dann schließlich in Phase vier in kultureller Wertschätzung die Entwicklung vollendet (vgl. ebd.: 77).

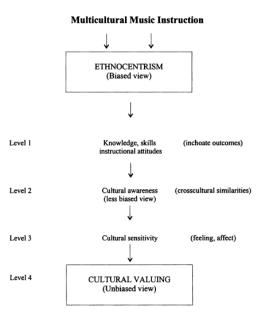


Figure 1. Multicultural achievement of fourth-grade students.

Abbildung 3 Multicultural Music Instruction (Edwards 1998: 77)

Edwards zeigt in seinem Modell, dass die Entwicklung kultureller Wertschätzung anfänglich auf dem Wissen über die unterschiedlichen Kulturen basiert. Dieses Wissen wird dann durch das aktive Musizieren mit Gefühlen und Einstellungen, sowie eigenen Erfahrungen verschränkt. Hier zeigt sich die Verbindung zwischen kognitiver und emotionaler Ebene der Auseinandersetzung mit unbekannten Kulturen (vgl. Kapitel 2.1.2).

Ergänzend zu den Studien von Shehan und Edwards untersuchte Carlos R. Abril 2006 die Lernergebnisse zweier unterschiedlicher didaktischer Herangehensweisen an interkulturellen Musikunterricht. Er teilte 170 Schüler*innen der 5. Klasse in zwei Gruppen (hier bezeichnet als A bzw. B, Anmerk. A. M) ein. Gruppe A erhielt interkulturellen Musikunterricht, der von den formalen Elementen von Musik ausging ("music concept" (Abril 2006: 30)), während in Gruppe B von Musik als sozialem Phänomen ausgegangen wurde ("sociocultural concept" (ebd.: 30)), was auch das Kontextualisieren der Lieder in einen gesellschaftlichen Zusammenhang und ein aktives Ansprechen von Vorurteilen und Stereotypen beinhaltete (vgl. ebd.: 30-34). Die Schüler*innen erhielten 6 Unterrichtsstunden à 45 Minuten und behandelten in beiden Gruppen dieselbe Musik (vgl. ebd.: 33). In der Auswertung der Schüler*innenantworten zu erlerntem Wissen und Fähigkeiten konnte zwischen den beiden Gruppen kein signifikanter Unterschied festgestellt werden (vgl. ebd.: 38). Jedoch konnte in der Gruppe B mehr Wissen bezüglich der gesellschaftlichen Bedeutung der behandelten Musik nachgewiesen werden (vgl. ebd.: 39). Das wichtigste Ergebnis aus der Studie von Abril ist jedoch, dass sich in der Gruppe A nur eine positive Äußerung zur allgemeinen Einstellung gegenüber der behandelten kulturell geprägten Musik fand. In Gruppe B fanden sich hierzu 26 positive Äußerungen (vgl. ebd.: 39).

Eine Studie, in der Veränderungen von Stereotypen durch einen interkulturell ausgerichteten Musikunterricht untersucht wurden, legte das Forschungsteam um Mario do Rosario Sousa vor. Sie untersuchten die Auswirkungen von interkulturell orientiertem Musikunterricht auf die Einstellungen von 193 Kindern aus Portugal im Alter von 7-10 gegenüber ethnischen Differenzen, hier dunkler und heller Hautfarbe (vgl. Sousa et al. 2005: 306). Während die Kontrollgruppe (n=97) regulären Musikunterricht erhielt, behandelte die Experimentalgruppe (n=96) Songs aus Kap Verde (vgl. ebd.: 308). Die Schüler*innen beider Gruppen wurden vor Beginn des Programms und nach 18 60-minütigen Unterrichtstunden auf ihre Einstellungen bezüglich der Hautfarbe getestet. Dabei sollten sie bestimmte Adjektive den jeweiligen Hautfarben zuordnen. Die getroffenen Zuordnungen wurden bepunktet und anschließend in drei Kategorien zusammengefasst. Von 0-3 Punkten sprechen Sousa et al. von "pro-dark/anti-light-skinned bias" (ebd.: 310), von 4-8 Punkten von "no strong bias" (ebd.: 310) und von 9-12 Punkten von "pro-light-skinned/anti-dark-skinned bias" (ebd.: 310). Alle Schüler*innen zeigten zu Beginn der Studie leichte

"pro-white-skinned/anti-dark-skinned bias" (ebd.: 310) mit ca. 9 Punkten. Während Durchführung die stereotypischen Einstellungen sich nach der Experimentalgruppe auf 8 Punkte verringerte, blieben die Einstellungen in der Kontrollgruppe gleich (vgl. ebd.: 312). Betrachtet man jedoch die Altersstruktur der Experimentalgruppe etwas genauer, so fällt auf, dass sich bei den Schüler*innen zwischen 7 und 8 Jahren kaum eine Veränderung innerhalb der Einstellung zeigte (vgl. ebd.: 312). Bei den Schüler*innen zwischen 9 und 10 Jahren zeigte sich jedoch eine deutliche Veränderung von 9 Punkten zu ca. 7 Punkten (vgl. ebd.: 312). Sousa et al. begründen dies mit einer noch nicht vollständig abgeschlossenen kulturellen Identifikation der Schüler*innen im Alter von 7-8 Jahren (vgl. ebd.: 312).

3.2 Bedeutung von Musikpräferenzen für Kinder und Jugendliche

Bei der Entwicklung kultureller Identität von Kindern und Jugendlichen spielen Musikpräferenzen eine besondere Rolle (siehe Kapitel 2.3.3). In verschiedenen Studien wird darüber hinaus deutlich, dass die Hörpräferenzen sehr eng mit den Vorstellungen bezüglich eines Lebensstils, eines Wertesystems und der Weltanschauung verknüpft sind (vgl. Wilke 2012: 12). Vor allem für einen interkulturell orientierten Musikunterricht spielen diese Einstellungen des Wertesystems und der Weltanschauung eine zentrale Rolle. Um einen Überblick über die jeweiligen Hörpräferenzen und die Bedeutung dieser Musik für Schüler*innen zu bekommen, werden folgend einige Studien zu diesem Thema vorgestellt.

Bezüglich der Entwicklung von Hörpräferenzen zeigt sich, dass diese sich bei Schüler*innen im Grundschulalter zunächst sehr an den Hörpräferenzen der Eltern orientieren (vgl. ebd.: 20). Mit zunehmendem Alter und dem Wechsel in die Sekundarstufe nimmt die Abgrenzung zu den Erwachsenen bzw. die Zugehörigkeit zu den Peers der Klasse stark zu. Hörpräferenzen fungieren an dieser Stelle meistens als Mittel zur Abgrenzung (vgl. ebd.: 166). Kerstin Wilke zeigt in ihrer Studie auf, dass bereits Grundschüler*innen den eigenen Musikgeschmack nutzen, um sich selbst darüber zu definieren (vgl. ebd.: 164). Für die Überlegungen zu einem anerkennenden und interkulturell ausgerichteten Musikunterricht zeigen sich hier erste wichtige Punkte.

Neben diesen allgemeingültigen Schlussfolgerungen zeigen sich bei den Hörpräferenzen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund ein paar Besonderheiten. Sie werden folgend aufgezeigt, um ein Bewusstsein für den Umgang mit diesen Hörpräferenzen zu schaffen. Für die spezifische Betrachtung der Hörpräferenzen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund muss vorweg angemerkt werden, dass alle Musikpräferenzen individuell angesehen werden müssen und nicht allgemeingültig für alle Menschen mit Migrationshintergrund gelten.

In den wenigen Studien Hörpräferenzen Schüler*innen zu von Migrationshintergrund zeigt sich, dass diese Schüler*innen eine besondere Verbindung zu ihrer Kultur (meist des Herkunftslandes) haben. So hat die jeweilige Herkunft² als Teilaspekt der Identität auch bei Schüler*innen ohne eigene Migrationserfahrung eine große Bedeutung (vgl. Wurm 2006: 199). So scheinen Schüler*innen mit Migrationshintergrund die kulturell geprägte Musik ihres Herkunftslandes mit Erinnerungen an Familie und Heimat etc. zu verknüpfen. Insbesondere in Gesprächen über die türkische Musik zeigt sich eine größere Zuschreibung von emotionaler Wirkung verglichen mit nicht-türkischer Musik (vgl. ebd.: 166). Geäußerte musikalische Vorlieben für die Kultur des Heimatlandes werden allerdings meist von außen als ein Festhalten an der jeweiligen Herkunftskultur angesehen (vgl. ebd.: 10). Aufgrund dieser Zuschreibung trauen sich Schüler*innen mit Migrationshintergrund häufig nicht, ihre musikalischen Vorlieben zu thematisieren. Anna Magdalena Schmidt gibt diesem Problem in ihrer Studie einen Namen, die "imaginäre Grenze" (Schmidt 2015: 141). Die befragten Schüler*innen äußern den Wunsch nach Thematisierung ihrer Herkunftskultur im Musikunterricht, äußern jedoch auch die Angst vor Zurückweisung durch die Mitschüler*innen (vgl. ebd.: 158). Sie zeigen auf vielfältige Weise deutliche Zurückhaltung, wenn es darum geht, die musikalischen Vorlieben nach außen zu tragen (vgl. ebd.: 141). Zudem haben die befragten Kinder und Jugendlichen nicht das Gefühl, dass ihre musikalischen Interessen im schulischen Musikunterricht überhaupt eine Rolle spielen (vgl. ebd.: 180). Während dies im Alltag meist hingenommen wird, zeigt sich in den Interviews die deutliche Forderung nach gemeinsamem Austausch innerhalb Musikunterrichts (vgl. ebd.: 161).

_

² In genannten Studien von Wilke, Wurm und Schmidt wurden vor allem Schüler*innen mit einem türkischen Migrationshintergrund befragt. Meiner Meinung nach sind einige Aspekte auf viele weitere Kulturen und Herkunftsorte übertragbar. Die fundierten Forschungen beziehen sich jedoch allein auf Schüler*innen mit türkischen Migrationshintergrund.

3.3 Zusammenfassung empirischer Aspekte zur Interkulturalität im Musikunterricht

Aus den unterschiedlichen Studien zum Kompetenzzuwachs durch interkulturell orientierten Musikunterricht lassen sich verschiedene Erkenntnisse zusammenfassen. So konnte in empirischen Studien nachgewiesen werden, dass durch einen betont interkulturell orientierten Musikunterricht Vorurteile und Stereotype gegenüber Menschen aus anderen Kulturen abgebaut werden konnten (vgl. Kapitel 3.1). Außerdem zeigte sich, dass es eine aktive Auseinandersetzung mit interkultureller Musik geben muss, sowie eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Hintergründen der Kultur, damit Schüler*innen ein Verständnis für die Musiken anderer Kulturen entwickeln können (vgl. Abril 2006.: 39).

Es konnte verdeutlicht werden, dass die Entwicklung von Toleranz und Offenheit im interkulturell orientierten Musikunterricht zunächst mit Wissenserwerb über die jeweilige Kultur beginnt (kognitive Ebene) und dann durch aktives Musizieren und Reflektieren mit der emotionalen Ebene verbunden werden kann. Erst durch diese Verbindung scheinen Veränderungen in den persönlichen Einstellungen möglich zu sein (vgl. Edwards 1998). Die Verbindung zwischen emotionaler und kognitiver Ebene wird in der Schulbuchanalyse (Kapitel 4.2) erneut aufgegriffen. In der Studie von Sousa et al. konnte aufgezeigt werden, dass eine Thematisierung von Interkulturalität im Grundschulalter bereits sinnvoll sein kann. Zwar konnten in der Studie keine Veränderung in den stereotypen Einstellungen der Kinder im Alter von 7-8 Jahren aufgezeigt werden, dafür aber eine deutliche Veränderung im Alter von 9-10 Jahren (vgl. Sousa et al. 2005: 312). Da sich bei keiner der beiden Altersgruppen eine negative Veränderung zeigt, spricht empirisch nichts gegen eine frühzeitige Einbindung von Interkulturalität im Musikunterricht der Grundschule.

In allen aufgezeigten Studien bleibt die Frage nach der Langfristigkeit dieser Veränderungen offen, da die jeweiligen Interventionen lediglich als Projektwochen über wenige Wochen stattfanden. In den theoretischen Ansätzen eines interkulturell orientierten Musikunterrichts wird stets Interkulturalität als Unterrichtsprinzip und nicht als kurzzeitige Intervention gefordert (vgl. Barth 2008: 208-209). Hierzu stehen entsprechende Forschungen noch aus. Genauso zeigt sich eine deutliche Forderung nach aktuellen empirischen Forschungen zu Interkulturalität im Musikunterricht in Deutschland. Mit Blick auf den Musikunterricht in Deutschland zeigt sich zwar der Wille zu und die Notwendigkeit von interkulturell orientiertem Musikunterricht in

theoretischen und didaktischen Publikationen, die praktische Umsetzung scheint hierbei allerdings zurückzubleiben (vgl. Dannhorn 1996; vgl. Ott 2006). Zusammenfassend kann aus den vorgestellten Studien zum Kompetenzzuwachs durch interkulturell orientierten Musikunterricht konstatiert werden, dass dieser, wenn er kulturell geprägte Musik angemessen thematisiert, dabei helfen kann Vorurteile und Stereotype abzubauen und einen offenen und toleranten Umgang zu ermöglichen.

In den Studien zu den Hörpräferenzen von Kindern und Jugendlichen ist besonders deutlich geworden, dass die Auswahl der Musik eine hohe persönliche und emotionale Bedeutung hat. Wilke konnte feststellen, dass bereits Kinder im Grundschulalter ihren Musikgeschmack aktiv zur Positionierung in sozialen Interaktionen nutzen (vgl. Wilke 2012: 166). Zusätzlich zeigt sich für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund eine hohe persönliche und emotionale Bedeutung bei kulturell geprägten Hörpräferenzen (vgl. Wurm 2006: 166). Oft wird hier in Bezug auf den schulischen Musikunterricht angesprochen, dass sich die Schüler*innen in ihren eigenen persönlichen Hörpräferenzen nicht wahrgenommen und anerkannt fühlen. Daraus entstehen Folgerungen für Lehrkräfte bezüglich der Unterrichtsplanung, die weiter in Kapitel 5 thematisiert werden.

4. Praktische Aspekte von Interkulturalität im Musikunterricht

Die Erkenntnisse aus theoretischen und empirischen Überlegungen werden nachfolgend durch Analysen von Rahmenlehrplänen und Schulbüchern um praktische Aspekte eines interkulturell orientierten Musikunterrichts erweitert. Dabei werden sowohl der Rahmenlehrplan als auch Musikschulbücher unterschiedlicher Verlage analysiert, stellen sie doch bedeutende Orientierungshilfen für die Unterrichtsplanung dar. In welcher Form hier Interkulturalität thematisiert und für Lehrkräfte und Schüler*innen aufgearbeitet wird, ist Ziel der folgenden Analyse. Die Erkenntnisse fließen in die Gestaltungsleitlinien (Kapitel 5) ein.

4.1 Rahmenlehrplananalyse

Berlin ist eines der Bundesländer, das mit am höchsten von Migration betroffen ist und am meisten Defizite bezüglich einer erfolgreichen Integration aufweist (vgl. Statistisches Bundesamt 2020; vgl. INSM 2021). Das Fach Musik bietet sich unter den verschiedenen Unterrichtsfächern für interkulturelles Lernen besonders an.

Der Rahmenlehrplan des Fachs Musik für Berlin wird folgend mit den Rahmenlehrplänen der Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern und Bayern verglichen. Bayern repräsentiert hier ein Bundesland mit einem hohen Inklusions-Rating in der Bewertung durch den Bildungsmonitor, Mecklenburg-Vorpommern befindet sich im Mittelfeld und Berlin am unteren Ende (siehe Abbildung 2, Kapitel 1). Im Vergleich konnte festgestellt werden, dass übereinstimmend in allen Rahmenlehrplänen der drei Bundesländer Interkulturalität Bestandteil des Musikunterrichts ist. Leider zeigt sich in den verschiedenen Rahmenlehrplänen keine durchgängige Thematisierung interkultureller Themen für alle Jahrgangsstufen.³

Im Berliner Rahmenlehrplan zeigen sich interkulturelle Themen und Inhalte in allen Klassenstufen. Neben der Angabe verschiedener Inhalte finden sich auch Anforderungen zu interkultureller Kompetenz und allgemeinen interkulturellen Unterrichtszielen. Zunächst werden allgemeine interkulturelle Unterrichtsziele eines interkulturell orientierten Musikunterrichts des Berliner Rahmenlehrplans vorgestellt. Er soll die "Entwicklung von Sensibilität und Einfühlungsvermögen, von Fantasie und Kreativität, von ästhetischer Urteilsfähigkeit und kultureller Identität im Spannungsfeld zwischen fremder und eigener, zwischen überlieferter und gegenwärtiger Musikkultur" (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Berlin) 2015: 3) fördern. Zusätzlich soll der Musikunterricht den Schüler*innen ermöglichen, "sich auf verschiedenen Wegen erfolgreich in die Gemeinschaft ein[zu]bringen und durch das Gelingen des Ganzen Bestätigung [zu] erfahren. Gelingt dies, trägt Musikunterricht zum sozialen Miteinander und kooperativen Lernen bei" (ebd.: 3). Die besondere Rolle des Musikunterrichts wird hervorgehoben, denn Musikunterricht "eröffnet Erfahrungsräume, in denen sich Schülerinnen und Schüler mit Musiken aus unterschiedlichen kulturellen, geschichtlichen, stilistischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen auseinandersetzen" (ebd.: 3). Musikunterricht soll sowohl die eigenen kulturellen Identitäten der Schüler*innen ausbilden als auch unterschiedliche Musikkulturen unter einer Berücksichtigung des sozialen Miteinanders und der Förderung von Sensibilität und Toleranz beachten und fördern. "Kulturelle Identität" (ebd.: 3), "kulturelle Orientierung und Teilhabe" (ebd.: 3) sowie "Wertschätzung kultureller Vielfalt" (ebd.: 3) werden als Ziele des Musikunterrichts

³ Die detaillierten Angaben und Daten der Rahmenlehrplananalyse finden sich im Anhang (Kapitel 9.1).

definiert. Ähnliche Ziele finden sich auch in den Rahmenlehrplänen Bayern und Mecklenburg-Vorpommern.



Abbildung 4 Ziele des Musikunterrichts (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Berlin) 2015: 3)

Im Bereich "Kompetenzen und Standards" (ebd.: 7) des Rahmenlehrplans für Berlin finden sich verschiedene Kompetenzen zur interkulturellen Bildung innerhalb des Kompetenzbereichs "2.3 Reflektieren und kontextualisieren" (ebd.: 17). In den beiden Unterkategorien "Kulturelle Bezüge herstellen" (ebd.: 17) und "Musikalische Identität reflektieren" (ebd.: 17) finden sich verschiedenste Kompetenzen, die sich teilweise direkt auf interkulturelle Bildung im Fach Musik beziehen. Darüber hinaus können im Rahmenlehrplan Musik für Berlin keine weiteren direkten Kompetenzen zur interkulturellen Bildung gefunden werden. Für die Rahmenlehrpläne aus Bayern und Mecklenburg-Vorpommern zeigt sich ein ähnliches Bild. In beiden Rahmenlehrplänen finden sich allgemeine interkulturelle Kompetenzen, allerdings werden die Themen eines interkulturellen Musikunterrichts im Gegensatz zum Berliner Rahmenlehrplan nicht in jeder Jahrgangsstufe behandelt. In manchen Jahrgangsstufen ist weder eine Nennung von interkulturellen Kompetenzen noch von interkulturellen Themen und Inhalten zu finden (zum Beispiel Klasse 7 und 9 im Rahmenlehrplan Bayern).

Die Analyse der Rahmenlehrpläne ergibt, dass auf politischer Ebene ein Bewusstsein für die Notwendigkeit und Sinnfälligkeit der Auseinandersetzung mit Interkulturalität im Musikunterricht vorhanden ist. Es werden auch vielfältige Ziele bezüglich Integration und Aus- und Weiterbildung kultureller Identitäten genannt. Allerdings verbleibt eine konkrete Aufschlüsselung der einzelnen Kompetenzen, thematischer Bezüge und tieferer Ausgestaltung jedoch verborgen. Darüber hinaus wird interkulturelles Lernen im Fach Musik in der Grundschule meist recht wenig berücksichtigt und in einigen Jahrgängen sind teilweise keine interkulturellen Kompetenzen oder Inhalte vorgesehen. Dies gilt für alle drei betrachteten Rahmenlehrplänen gleichermaßen. Insgesamt führt die dargelegte Situation dazu, dass

Lehrkräfte wenig Orientierung und Anleitung zur Ausgestaltung eines interkulturellen Musikunterrichts durch Rahmenlehrpläne erfahren. Ohne konkrete Anhaltspunkte zur Ausgestaltung erhöht sich die Überforderung seitens der Lehrkräfte, was zu einer geringeren Thematisierung und Umsetzung von Interkulturalität im Musikunterricht führen kann.

4.2 Schulbuchanalyse

Musiklehrkräfte fühlen sich häufig überfordert, wenn es um die Ausgestaltung eines interkulturell ausgerichteten Musikunterrichts geht (vgl. Dannhorn 1996: 144-145). Um zu ergründen, inwieweit die notwendige Orientierung und Anleitung durch entsprechende Lehrbücher angeboten wird, wurden 23 Musikschulbücher mit Blick auf ihren Umgang mit Interkulturalität analysiert. Im Fokus stand die Frage, welcher Raum Interkulturalität im Musikunterricht zugestanden wird und auf welche Weise die Auseinandersetzung mit dieser erfolgt.

4.2.1 Stand der Forschung

Studien zu interkulturellen Inhalten in Musikschulbüchern sind rar. Irmgard Sollinger beschäftigte sich 1996 mit kulturell geprägten Liedern, die exemplarisch für entsprechende Kulturen in den Schulbüchern eingesetzt werden. Eine weitere Untersuchung, die das grundlegende Kulturverständnis der Schulbücher analysiert, stammt von Dorothee Barth aus dem Jahr 2008.

Sollinger stellt in ihrer Analyse fest, dass in den meisten Schulbüchern dieselben zwei typischen Lieder aus einer außereuropäischen Kultur verwendet werden (vgl. Sollinger 1996: 161). Auch merkt sie an, dass die Thematisierung häufig nicht besonders detailreich stattfindet und kaum Erklärungen oder Verständnishilfen vorhanden sind (vgl. ebd.: 162). Sie stellt außerdem fest, dass manche ethnischen Kulturen (z. B. Musik aus Afrika, Musik aus Australien) kaum Berücksichtigung finden (vgl. ebd.: 166). Als besonders positiv stellt Sollinger die Behandlung von türkischer Musik in einigen Musikbüchern heraus (vgl. ebd.: 169).

Während Barth in ihrer Analyse für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff als Grundlage eines interkulturell orientierten Musikunterrichts plädiert, zeigt sie Schwierigkeiten auf, wenn Unterrichtsmaterialien auf einem normativen oder ethnisch-holistischen Kulturverständnis aufgebaut sind. Unterrichtsmaterialien, die auf einem normativen Kulturverständnis basieren, sind kunstwerkorientiert und zeigen meist allgemeinere Erziehungsziele an. Analyse und Bewertung der jeweiligen Musik

stehen im Vordergrund (vgl. Barth 2008: 69). Problematisch kann dieses Kulturverständnis werden, wenn es dazu führt, dass eine Musikkultur (z. B. die "deutsche Musikkultur") als höherwertig gegenüber anderen Musikkulturen angesehen wird (vgl. ebd.: 84). Unterrichtsmaterialien, die auf dem ethnologischholistischem Kulturverständnis aufbauen, thematisieren dabei meist die Traditionen eines Herkunftslandes und deren kulturelle Lebensweise (vgl. ebd.: 87). Problematisch in diesen Unterrichtsmaterialien ist zudem die Trennung zwischen eigener und fremder Kultur (vgl. ebd.: 125). Gerade die exemplarische Darstellung von Herkunftskulturen kann Missverständnisse und Verallgemeinerungen verstärken, statt diese abzubauen (vgl. ebd.: 137). Folgen Unterrichtsmaterialien einem bedeutungsorientiertem Kulturbegriff, wird die Trennung von eigener und fremder Kultur überwunden, was einen Austausch zwischen den Kulturen und den unterschiedlichen musikalischen Vorlieben der Kinder und Jugendlichen anregen kann (vgl. ebd.: 200-201). Laut Barth ist der Umgang und die Reflektion der Unterrichtsmaterialien durch die Lehrkraft entscheidend, da die meisten Unterrichtsmaterialien auf einem ethnisch-holistischen Kulturbegriff basieren. Zusätzlich macht sie deutlich, dass eine interkulturell orientierte Musikpädagogik nicht nur in einzelnen Stunden Raum finden, sondern als Kontinuum den schulischen Musikunterricht prägen sollte (vgl. ebd.: 208-209).

4.2.2 Methode

Für die Schulbuchanalyse wurden 23 aktuelle Musikschulbücher aus Deutschland für die Jahrgänge 1-10 ausgewählt. Da in unterschiedlichen Studien zum Kompetenzzuwachs durch interkulturell orientierten Musikunterricht immer wieder aufgezeigt wurde, dass eine frühe Thematisierung, also bereits in der Grundschule, sinnvoll sein kann (vgl. Kapitel 3.1), wurden Musikschulbücher ab der ersten Klasse analysiert. Hier stellt sich besonders die Frage, ob es jahrgangsspezifische Unterschiede in der Menge oder der Tiefe der Thematisierung von interkulturellen Themen innerhalb der Musikschulbücher gibt. Die Oberstufe bleibt unberücksichtigt, da hier in Kursen und meist ohne Lehrbuch unterrichtet wird. Auf der methodischen Grundlage von Kiper et al. wurde die Schulbuchanalyse prozessbezogen und kriteriengeleitet durchgeführt. Nach Kiper et al. besteht die prozessbezogene Schulbuchanalyse aus vier Teilen: den Grunddaten, der Makroanalyse, der Mesoanalyse und der Mikroanalyse (vgl. Kiper et al. 2010: 150-151). Diese vier Begriffe werden in der vorliegenden Arbeit in inhaltlicher Analogie zu Kiper et al.

verwendet. So werden im ersten Teil die Grunddaten zum jeweiligen Schulbuch gesammelt. Im zweiten Teil, der Makroanalyse werden grundsätzliche analytische Fragen an die Konzeption des Schulbuchs gestellt, worauf in der Mesoanalyse einzelne Kapitel zu spezifischen Fragen untersucht werden. Im Anschluss erfolgt die Mikroanalyse, welche sich mit den einzelnen Aufgaben der jeweiligen Kapitel beschäftigt. Für diese Schulbuchanalyse wurden lediglich die Inhalte der Musikbücher analysiert, die sich mit interkulturellen Themen beschäftigen (z. B. Lieder oder Tänze aus anderen Ländern/Kulturen oder explizite Kapitel zu interkultureller Musik).

Folgende Fragen leiten die Makro- und Mesoanalyse der Schulbuchanalyse:

o- se	1. Werden im Musikbuch interkulturelle Themen behandelt?
Makro- analyse	2. Wie viele Seiten umfassen diese Inhalte im Vergleich zum gesamten
M an	Buch?
	3. A: Wird der Auseinandersetzung mit interkultureller Musik ein eigenes
4)	Kapitel zugeteilt? Wenn ja, wie heißt es?
lyse	B: Gibt es weitere Seiten zur Interkulturalität außerhalb dieses
Mesoanalyse	Kapitels?
eso	4. Welches Kulturverständnis wird in den Büchern vermittelt (normativ,
X	ethnologisch-holistisch, bedeutungsorientiert)?

Die Mikroanalyse beschäftigt sich mit den jeweiligen Aufgaben, wobei die Analyse von Erkenntnissen der vorgestellten Theorien und Forschungen geleitet ist. Eine Prämisse ist dabei, dass interkulturelles Lernen im Musikunterricht in allen (Kompetenz-) Bereichen stattfinden soll. Um leichter zu erkennen, welche Bereiche durch die jeweiligen Aufgaben abgedeckt werden, wurden die Aufgaben in vier Kategorien eingeteilt. Die Kategorie "Wissen" umfasst dabei alle Aufgaben, die sich lediglich mit der Aneignung von Wissen beschäftigen (z. B. Texte lesen, Zusammenfassen, wichtige Aspekte eines Textes/eines Films wiedergeben etc.). Die weiteren Kategorien richten sich nach den Kompetenzbereichen des Rahmenlehrplans Berlin (vgl. Kapitel 4.1). So umfasst die Kategorie "Wahrnehmen und Deuten" Aufgaben, die sich auf aktives Hören und dessen Analyse beziehen, die Kategorie "Gestalten und Aufführen" Aufgaben, die zum aktiv musizierenden Umgang mit der Musik anregen. Die Kategorie "Reflektieren und Kontextualisieren" umfasst Aufgaben, die über das bloße Musizieren oder Hören hinaus gehen und die Reflexion anregen, sowie eine Verständigung über die Musik auf Basis von Sprache. Aufgaben, die explizit die Entwicklung und Reflexion von musikalisch-kulturellen Identitäten anregen, wurden zusätzlich markiert.

Folgende Aspekte wurden in der Mikroanalyse untersucht:

	5.	Wie viele und welche Aufgaben gibt es zum jeweiligen Kompetenzbereich
é		(Wissen, Wahrnehmen und Deuten, Gestalten und Aufführen, Reflektieren und
alys		Kontextualisieren)? ⁴
ang	6.	Wie sind Aufgaben gestaltet, die eine Entwicklung oder einen Austausch von
Mikroanalyse		kulturellen Identitäten anregen?
M	7.	Welche Themen (und Lieder) werden behandelt?

Die Ergebnisse der Schulbuchanalyse werden über insgesamt sieben Leitfragen zusammengefasst. Insgesamt wurden 23 Musikschulbücher von 1998 bis 2016 analysiert, wobei die Musikschulbücher immer zu Jahrgangsstufen (1/2, 3/4, 5/6, 7/8, 9/10) zusammengefasst wurden. Die Schulbuchanalyse im Detail für alle 23 Musikschulbücher und die jeweiligen Quellenangaben finden sich im Anhang.

4.2.3 Ergebnisse

1. Werden im Musikbuch interkulturelle Themen behandelt? (Makroanalyse)

Alle analysierten Musikschulbücher behandeln interkulturelle Themen und Musik aus anderen Kulturkreisen. Dies bestätigt die Ergebnisse von Sollinger 1996, bei der die meisten Musikschulbücher Inhalte zu Interkulturalität aufweisen. Wie diese Inhalte gestaltet sind und welche Kompetenzen durch die Aufgaben gefördert werden, ist Bestandteil der weiteren Analyse der Schulbücher.

2. Wie viele Seiten umfassen diese Inhalte im Vergleich zum gesamten Buch? (Makroanalyse)

Der Mittelwert der relativen Seitenanzahl, die sich mit interkulturellen Themen beschäftigt, beträgt insgesamt und jahrgangsunspezifisch 6,85%. Jahrgangsspezifisch zeigen sich hier jedoch bereits einige Unterschiede. So beträgt die Seitenzahl in der Jahrgangsstufe 1/2 durchschnittlich 5,61%, während sie in der Jahrgangsstufe 7/8 durchschnittlich 8,80% beträgt (Abbildung 5).

_

⁴ Teilweise wurden Aufgaben innerhalb der Analyse aufgeteilt und in verschiedene Kategorien eingeteilt, wenn in einer Aufgabe mehrere Kompetenzbereiche angesprochen wurden. Dies wurde durch die Nummerierung gekennzeichnet (1a, 1b, 1c etc.). In manchen Schulbüchern wurden seitenweise Lieder aus anderen Kulturen abgedruckt, ohne jede Aufgabe. Hier wurden dann auch in der Analyse nur die Seiten berücksichtigt, keine Aufgaben. Wenn Aufgaben nicht direkt als Aufgabe innerhalb des Schulbuchs markiert waren, aber deutlichen Aufforderungscharakter haben oder Anweisungen zum Musizieren gegeben wurden, dann wurde dies als Aufgabe gezählt. Diese Aufgaben sind mit * markiert.

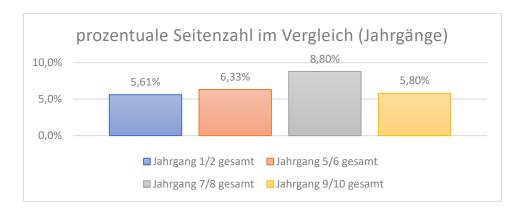


Abbildung 5 relative Seitenzahl zu interkulturellen Themen im jahrgangsspezifischen Vergleich.

Interkulturelle Musik wird also nicht in allen Jahrgangsstufen gleichmäßig thematisiert.

3. Wird der Auseinandersetzung mit interkultureller Musik ein eigenes Kapitel zugeteilt? Wenn ja, wie heißt dieses? (Mesoanalyse)

Die Aufteilung im Lehrbuch zeigt zwei Tendenzen. Entweder wird interkultureller Musik und Musik aus anderen Kulturen ein eigenes Kapitel zuteil (rund 61% der Musikschulbücher, 14 von 23), oder das Thema erstreckt sich über einzelne Seiten, ohne ein eigenes Kapitel auszumachen (rund 39%, 9 von 23). Von den Schulbüchern, die Interkulturalität im Musikunterricht ein eigenes Kapitel zuordnen, zeigen sich bei der Mehrheit auch weitere Seiten zur Interkulturalität außerhalb dieses Kapitels (12 von 14). Die Schulbücher, in denen die Thematisierung von kulturell geprägten Liedern auch außerhalb des Kapitels stattfindet, lassen darauf schließen, dass Interkulturalität als grundlegendes Unterrichtsprinzip begriffen wird. Kulturell geprägte Lieder finden sich in Kapiteln zum Thema Tanz, zur Instrumentenkunde, zu besonderen kulturellen Festen (z. B. Weihnachten) oder als Liedersammlung im Anhang der Schulbücher. Außerdem wurde analysiert welche Titel die Kapitel haben, die explizit interkulturelle Musik thematisieren. Eine Übersicht über die verschiedenen Titel zeigt, dass ausschließlich die Titel "Fremd und Vertraut" sowie "Andere Länder" doppelt verwendet wurden (Abbildung 6).

Liedanhang - international Musik anderer Kulturen Weihnachtspost Die ganze Welt ist voll Musik Lieder überall (Lieder aus aller Welt

Fremd und Vertraut

Musik überall
Lieder der Völker
Musikulturen
Aus der Musik außereuropäischer Völker: Beispiel China

Andere Länder

Abbildung 6 Wortwolke Titel der einzelnen Kapitel zu ausschließlich interkultureller Musik

Diese Titel geben einen ersten Hinweis auf das den Schulbüchern zugrunde liegendes ethnisch-holistisches Kulturverständnis. Kulturell geprägte Lieder werden meist nur mit dem jeweiligen Herkunftsland, jedoch selten mit der jeweils spezifischen Kultur verbunden.

4. Welches Kulturverständnis wird in den Büchern vermittelt (normativ, ethnologisch-holistisch, bedeutungsorientiert)? (Mesoanalyse)

Die analysierten Schulbücher basieren hauptsächlich auf einem ethnisch-holistischen Kulturverständnis. Es werden verschiedene Lieder und Tänze aus unterschiedlichen Ländern eingebunden, meistens mit Bezug zum Herkunftsland des Liedes/des Tanzes. Es findet sich zusätzlich zu diesen Liedern auch ein kurzer, meist sehr knapp gehaltener Informationstext, der meist nur sehr knapp auf typische Rituale und Feste sowie gesellschaftliche Besonderheiten hinweist. Es ist fraglich, ob diese kurzen Informationstexte eine Kultur nachvollziehbar vermitteln können. Vor allem in den meisten älteren Schulbüchern findet eine sehr starke Trennung zwischen vertrauter bzw. eigener Musik und fremder bzw. anderer Musik statt. Positiv ist, dass diese Trennung teilweise explizit thematisiert und reflektiert wird, was einen Abbau von Vorurteilen und Zuschreibungen anregen kann. In den älteren Schulbüchern wird diese Trennung nicht hinterfragt und die kulturell geprägte Musik, die aktiv auch innerhalb der Klasse musiziert wird, bleibt eine fremde und unreflektierte Welt. Hier zeigt sich jedoch in den neueren Schulbüchern bereits eine Verbesserung. Die Definition von Kultur über das jeweilige Herkunftsland und die Trennung zwischen vertraut und fremd deuten auf ein grundsätzliches ethnisch-holistisches Kulturverständnis in den Schulbüchern hin (vgl. Barth 2008).

Neben diesem ethnisch-holistischen Kulturverständnis finden sich auch vereinzelt Ansätze, die auf einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff hinweisen. Hier werden

die Schüler*innen dazu angeregt, die eigene Bedeutung der persönlichen musikalischen Vorlieben zu reflektieren und damit anderen musikalischen Vorlieben (und anderen musikalischen Kulturen) offen zu begegnen. Diese Ansätze und die damit verbundenen Aufgaben finden sich in Analyseteil 6 der Mikroanalyse wieder.

5. Wie viele und welche Aufgaben gibt es zum jeweiligen Kompetenzbereich (Wissen, Wahrnehmen und Deuten, Gestalten und Aufführen, Reflektieren und Kontextualisieren)? (Mikroanalyse)

Insgesamt wurden 434 unterschiedliche Aufgaben⁵ bezüglich kulturell geprägter Musik analysiert, wobei Abbildung 7 die Gesamtschau über alle Jahrgangsstufen hinweg zeigt.

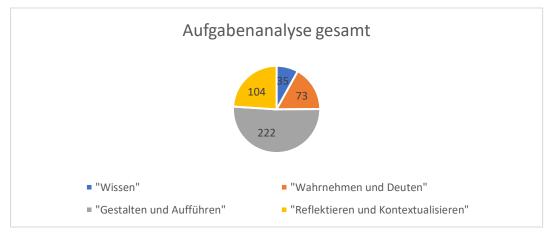


Abbildung 7 Aufgabenanalyse gesamt über alle Jahrgangsstufen

Abbildung 7 zeigt deutlich, dass über die Hälfte der Aufgaben auf den Kompetenzbereich "Gestalten und Aufführen" entfallen (222; ca. 51%). Aufgaben dieser Art initiieren einen handelnden Umgang mit der Musik aus anderen Kulturen und regen damit die aktive Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen an. Wie aber bereits in unterschiedlichen theoretischen und empirischen Studien festgestellt werden konnte (vgl. Kapitel 2.2; Kapitel 3.1), benötigt es nicht nur eine aktive Auseinandersetzung, sondern auch den Erwerb von Wissen und Reflexion, um interkulturelle musikalische Kompetenzen auszubilden. 35 Aufgaben (ca. 8%) beziehen sich auf den Wissenserwerb zu beispielsweise gesellschaftlichen Kontexten verschiedener Kulturen, 104 Aufgaben (ca. 24%) regen zur Reflexion der Erfahrungen beim aktiven Musizieren an (vgl. Abbildung 7). Jahrgangsstufenspezifisch betrachtet

42

⁵ Alle analysierten Aufgaben und die entsprechende Zuordnung zu den Kompetenzbereichen finden sich im Anhang (Kapitel 9.5).

zeigt die Zuteilung der Aufgaben zu den unterschiedlichen einen deutlichen Unterschied (Abbildung 8).

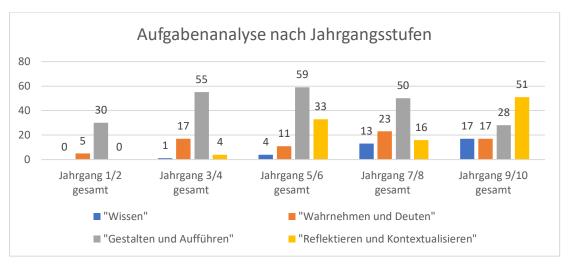


Abbildung 8 Aufgabenanalyse nach Jahrgangsstufen

In den Jahrgangsstufen 1/2 und 3/4 findet der Zugang zu kultureller Musik vor allem aktiv handelnd und hörend statt. Es finden sich kaum bzw. keine Aufgaben, die eine Reflexion anregen (Abbildung 8).⁶ Mit zunehmendem Alter der Schüler*innen finden sich auch in den Musikschulbüchern mehr Aufgaben, die zur Erweiterung des Wissens und zur Reflexion der aktiven Eindrücke anregen (Abbildung 8). Es muss angemerkt werden, dass in die Kategorie "Reflektieren und Kontextualisieren" sowohl Aufgaben gehören, die Eindrücke reflektieren, aber auch Aufgaben, die sich mit einer theoriegeleiteten Analyse der Lieder beschäftigen. Die Analyse nimmt dabei bei den meisten Schulbüchern den größeren Anteil ein. Es zeigt sich eine ungleiche Gewichtung der unterschiedlichen Kompetenzbereiche, sowohl innerhalb eines Jahrganges als auch zwischen den unterschiedlichen Jahrgängen.

6. Wie sind Aufgaben gestaltet, die eine Entwicklung oder einen Austausch von kulturellen Identitäten anregen? (Mikroanalyse)

Bei der Analyse dieser Aufgaben⁷ fällt auf, dass nur sehr wenige Aufgaben eine Reflexion der eigenen kulturellen Identität oder einen Austausch zwischen den Schüler*innen über unterschiedliche kulturelle Identitäten anregen (24 von 432 Aufgaben, 5,6%). Positiv sticht da die Musikschulbuchreihe "MusiX" hervor, bei der

⁷ Eine vollständige Aufzählung der Aufgaben, die explizit auf die Entwicklung oder den Austausch von kulturellen Identitäten abzielen, findet sich im Anhang.

⁶ In den meisten Schulbüchern der Jahrgangsstufen 1/2 und 3/4 keine expliziten Aufgaben im Schülerbuch formuliert wurden. Hier wurden dann die Anregungen für die Lehrkräfte (meist unten auf der jeweiligen Schulbuchseite) für die Analyse der Aufgaben gewertet. Hierdurch kann eventuell eine Verzerrung im Vergleich zu den anderen Jahrgangsstufen entstehen.

sich viele Aufgaben, die zu einer Reflexion der eigenen kulturellen Identität anregen, finden. Thematisch beziehen sich die Aufgaben einerseits auf die Entwicklung und Reflexion der eigenen kulturellen Identität und andererseits auf den Umgang mit bisher unbekannten kulturellen Musiken und der Reflexion der eigenen Einstellung diesen gegenüber. Dabei wird auch die Reflexion von Zuschreibungen wie fremd und vertraut angeregt. Diese Aufgaben gehen damit über ein bloßes Musizieren hinaus und regen die persönliche Auseinandersetzung mit Stereotypen und der eigenen kulturellen Identität an. Sie stellen einen persönlichen Bezug zwischen den Erfahrungen mit kulturell geprägter Musik und der kulturellen Identität der Schüler*innen her. Es zeigt sich eine Verbindung zwischen kognitiver und der emotionaler Ebene (vgl. Kapitel 2.1.2).

7. Welche Themen (und Lieder) werden behandelt? (Mikroanalyse)

Sollinger stellte in ihrer Studie fest, dass manche Kulturen überrepräsentiert werden, während andere Kulturen hingegen kaum thematisiert werden (vgl. Sollinger 1996: 166). An diese Beobachtung anschließend wurden die repräsentierten Kulturen in ihrer Häufigkeit verglichen (Abbildung 9).⁸



Abbildung 9 Wortwolke zu den repräsentierten ethnisch-holistischen Kulturen in den analysierten Musikschulbüchern.

Es zeigt sich, dass vorrangig die USA⁹, Frankreich, die Türkei, Afrika, Israel und Griechenland häufig repräsentiert werden. Die große Bandbreite der unterschiedlichen Länder, sowohl europäisch wie auch außereuropäisch ist hervorzuheben. Es muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass hier die Summe aller Lieder und deren Herkunftsländer oder Herkunftskulturen dargestellt wird. In den einzelnen Schulbüchern oder Schulbuchreihen findet sich nicht eine so große Vielfalt.

_

⁸ Es wird an dieser Stelle auf den ethnisch-holistischen Kulturbegriff zurückgegriffen, da dieser vorrangig in den Musikschulbüchern verwendet wird.

⁹ Zu den Liedern der USA wurden auch kulturell geprägte Lieder der Afroamerikaner gezählt.

4.2.4 Zusammenfassung Schulbuchanalyse

Insgesamt lassen sich zwei positive, aber auch viele verbesserungswürde Aspekte aus der Schulbuchanalyse ableiten. Positiv kann zum einen festgestellt werden, dass alle der analysierten Musikschulbücher Interkulturalität thematisieren. Außerdem erfolgt der grundsätzliche Zugang zur Musik durch aktives Musizieren, was laut Studienlage die zu bevorzugende Herangehensweise ist. Allerdings mangelt es den meisten Schulbüchern an Reflexion und Transfer zur eigenen musikkulturellen Identität. Zudem findet selten ein gemeinsamer Austausch über die Eindrücke zum gemeinsamen Musizieren statt. Der Vergleich zwischen den Jahrgangsstufen ergibt, dass besonders in der Jahrgangsstufe 7/8 Interkulturalität behandelt wird, während sie in den Jahrgangsstufen 1/2 und 3/4 deutlich zu kurz kommen. In diesen Jahrgansstufen zeigt sich nahezu ausschließlich ein handelnder und musizierender Umgang mit verschiedenen Musikkulturen. Ausführliche Informationen und anschließende Reflexionen kommen selten vor. Allerdings konnten in der Aufgabenanalyse einige besondere Aufgaben gefunden werden, die eine Herausbildung und einen Austausch von kulturellen Identitäten seitens der Schüler*innen anregen. Insgesamt sind diese Aufgaben deutlich zu selten vertreten, dabei könnten sie doch einen Orientierungsrahmen für die anschließenden Möglichkeiten der Ausgestaltung eines interkulturell orientierten Musikunterrichts bieten. Grundsätzlich zeigt sich in allen Schulbüchern ein kritisch zu betrachtendes, ethnologisch-holistisches Kulturverständnis, bei dem vorrangig die Herkunftsländer und nicht die Kulturen selbst in den Blick genommen werden. Dieses Kulturverständnis prägt eher eine Abgrenzung als eine Thematisierung musikkultureller Vielfalt auf Augenhöhe. Vielmehr sollte auf die Reflexion dieses Kulturverständnisses und Auseinandersetzung auf der Ebene der persönlichen Bedeutungen im Unterricht geachtet werden. Die große Vielfalt der behandelten Herkunftsländer wird meistens lediglich durch kulturell geprägte Lieder oder Tänze repräsentiert. Bei genauerem Betrachten zeigt sich, dass einige Kulturkreise deutlich häufiger vertreten sind als andere. Während europäische Kulturen häufig repräsentiert werden, werden beispielsweise asiatische Kulturen kaum thematisiert. Aus dieser Schulbuchanalyse leiten sich für einen interkulturell orientierten Musikunterricht sowohl Möglichkeiten zur Unterrichtsgestaltung durch Lehrkräfte als auch Forderungen an die Politik und die Schulbuchverlage ab.

5. Gestaltungsleitlinien für einen anerkennenden und interkulturell orientierten Musikunterricht

Trotz zahlreicher Publikationen, die eine theoretische Grundlage für einen zum interkulturell orientierten Musikunterricht bieten, fühlen sich Musiklehrkräfte orientierungslos in der praktischen Ausgestaltung dessen (vgl. Dannhorn 1996: 144-145). Nach Analyse theoretischer und empirischer Studien sowie einer Analyse von Rahmenlehrplänen und von Schulbüchern unterschiedlicher Verlage und Klassenstufen für den Musikunterricht lassen sich unterschiedliche Gestaltungsleitlinien für einen anerkennenden und interkulturell orientierten Musikunterricht ableiten. Hervorzuheben ist, dass, obwohl bei Beginn der Arbeit nicht intendiert, zusätzlich zu den Gestaltungsansätzen für Lehrkräfte auch Anregungen für politische Entscheidungsträger und Schulbuchverlage zusammengetragen werden konnten.

5.1 Gestaltungsleitlinien für Lehrkräfte

Die Grundlage für einen erfolgreich gestalteten interkulturell orientierten Musikunterricht liegt in der Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit ihrem eigenen Kulturverständnis

Für die erfolgreiche Gestaltung eines interkulturell orientierten Musikunterrichts ist es notwendig, dass sich Lehrkräfte zunächst selbstkritisch mit ihrem eigenen Kulturverständnis auseinandersetzen und sich ihrer eigenen Wertvorstellungen bewusst werden. Wie in Kapitel 2.1.1 herausgearbeitet, gilt es dabei insbesondere zu verinnerlichen, dass im Sinne der Transkulturalität einzelne Menschen nicht einer einzigen Kultur zugeordnet werden können. Betrachtet man alle Kulturen als gleichwertig, ist ein Austausch auf Augenhöhe möglich. Dieses Kulturverständnis öffnet auf zweierlei Art die Tür für gegenseitigen kulturellen Austausch im Musikunterricht. Zum einen werden Schüler*innen mit Migrationshintergrund nicht allein ihrer vermeintlichen Kultur des Herkunftslandes zugeschrieben und zum anderen kann jede/r an sich selbst die Prägungen unterschiedlicher Kulturen entdecken.

Primär musikbezogene Ziele eines interkulturell orientierten Musikunterrichts sollten im Vordergrund stehen

Vor allem primär musikbezogene Ziele des interkulturell orientierten Musikunterrichts sollten für die Unterrichtsplanung beachtet werden (vgl. Kapitel 2.1.2). Hier konnten einige empirische Forschungen aufzeigen, dass Interesse auf- und Vorurteile an

spezifischen thematisierten Musikkulturen im Musikunterricht abgebaut werden können (vgl. Kapitel 3.1). Das aktive Erfahren von unterschiedlichen Musikkulturen, sowie die Aus- und Weiterbildung kultureller Identitäten sollte als primär musikbezogenes Ziel im Fokus eines interkulturell orientierten Musikunterrichts stehen. Die Rolle der Lehrkraft sollte diese im interkulturell orientierten Musikunterricht nicht überfordern. Schon die Bereitschaft, sich mit dieser Thematik auseinanderzusetzen und die kulturellen Identitäten der Schüler*innen im Unterricht zu integrieren, ist wertvoll. Geht man davon aus, dass die Rolle der Lehrkraft nicht im Aufzeigen und Präsentieren der Kulturen, sondern in der Begeisterung und Offenheit für andere Kulturen besteht, lässt dies einen anderen Blick auf interkulturell orientierten Musikunterricht zu (vgl. Barth 2007: 43).

Bewusster Einsatz kulturell unterschiedlich geprägter Musik in allen Bereichen der musikalischen Bildung

Für die didaktische Ausarbeitung eines interkulturell orientierten Musikunterrichts zeigen sich vielfältige Möglichkeiten, die als Orientierung genutzt werden können. Der Lernerfolg von interkulturell orientierten Unterrichtssequenzen konnte empirisch nachgewiesen werden (vgl. Kapitel 3.1). Für die Erreichung langfristiger Ziele Interkultureller Kompetenz ist Interkulturalität als Unterrichtsprinzip sinnvoll (vgl. Barth 2008: 208-209). Dies bedeutet konkret, dass in verschiedensten Themen des Musikunterrichts Interkulturalität eingebunden werden sollte, sowohl europäische Musik als auch außereuropäische Musik. So lassen sich bei nahezu allen Themen des Musikunterrichts von Rhythmus über Stimme hin zu Harmonik und gesellschaftlicher Funktion von Musik kulturell geprägte Musik einbinden. Gleichzeitig sollte sich die Musikauswahl an den Wünschen der Schüler*innen orientieren, um einen Austausch der kulturellen Identitäten zu ermöglichen und die kulturellen Identitäten der Schüler*innen anzuerkennen.

Aktive Integration und gemeinsame Reflexion von Interkulturalität

Für die Einbindung von Interkulturalität im Musikunterricht sollte darauf geachtet werden, gesellschaftliche Hintergründe und Reflexion der eigenen Geschmacksurteile und Eindrücke einzubinden. Das aktive Musizieren dieser Musik sollte dabei stets im Fokus stehen, aber nicht losgelöst von der Vermittlung von Wissen und Reflexion stattfinden (vgl. Kapitel 2.2 und Kapitel 3.1). Leider kann nicht in allen Schulbüchern auf Anregungen für Wissensvermittlung und Reflexion zurückgegriffen werden. In der Unterrichtsplanung sollten Lehrkräfte darauf achten, dass die Schüler*innen die

Möglichkeiten eines Austauschs der eigenen Kulturen bekommen. Denn erst ein eigener persönlicher Bezug zur jeweiligen Musikkultur bringt seitens der Schüler*innen interkulturellen Lernerfolg.

Schüler*innenfokussierter, handlungsorientierter Musikunterricht mit authentischen Instrumenten fördert interkulturelles Lernen

Insbesondere ein schüler*innenfokussierter und handlungsorientierter Unterrichtsstil wirkt sich gewinnbringend auf den Erwerb von interkulturellen Kompetenzen aus (vgl. Kapitel 3.1). So bleibt ein Musizieren auf authentischen Instrumenten der jeweiligen Kultur den Schüler*innen deutlicher in Erinnerung (vgl. Edwards 1998: 76). Authentische Instrumente oder externe Musiker*innen können einerseits den Arbeitsaufwand der Lehrkraft mindern und andererseits den Musikunterricht bereichern. Ebenso kann es sich anbieten die Schüler*innen eine bestimmte Musikkultur vorstellen zu lassen und als Lehrkraft eine moderierende Rolle einzunehmen (vgl. Hornberger 2015: 269).

Thematisierung von Interkulturalität bereits im Grundschulalter

Der Abbau von rassistischen Einstellungen bei Grundschüler*innen im Alter von 9-10 Jahren durch interkulturell orientierten Musikunterricht ist empirisch belegt (vgl. Sousa et al. 2005: 312). Ein interkulturell orientierter Musikunterricht sollte folglich bereits in der Grundschule beginnen. Zwar können die Einstellungsänderungen bei Schüler*innen der ersten und zweiten Klassen gering sein, dies jedoch kein Grund ist, keinen interkulturell orientierten Musikunterricht in diesen Klassen durchzuführen.

Unterstützung der Ausbildung kultureller Identität bei Schülerinnen und Schülern durch Anerkennung

Im gegenseitigen Umgang sollte unter Bezug auf Anerkennung darauf geachtet werden die Schüler*innen in ihren jeweiligen kulturellen Identitäten zu stärken, ihnen aber auch durch Zurechtweisungen o. ä. zur Weiterentwicklung zu verhelfen. Erst in einem anerkennenden Unterrichtsklima, in dem sich die Schüler*innen in ihrer kulturellen Identität angenommen fühlen, kann erfolgreiches Lernen stattfinden (vgl. Prengel 2012: 73). Musik hat für Kinder und Jugendliche einen hohen Identifikationsgrad, was zu Rollenpositionierungen basierend auf Musikgeschmack innerhalb der Klasse führt (vgl. Honnens 2017: 11; vgl. Honnens 2017: 223). Bereits Grundschulkinder untermauern ihre eigene Persönlichkeit durch die Darstellung musikalischer Vorlieben (vgl. Wilke 2012: 166). Die Lehrkraft sollte sich über die besondere emotionale Funktion und die Nähe des Musikgeschmacks zur eigenen

Identität der Schüler*innen bewusst sein. Besonders Schüler*innen mit Migrationshintergrund verbinden kulturell geprägte Musik aus ihrem persönlichen Umfeld mit starken Emotionen, was Lehrkräfte bei der Unterrichtsplanung berücksichtigen sollten. Die entstehenden Rollenpositionierungen durch musikalische Geschmacksurteile und die starke Verbindung zur Identität und Emotionalität sollten genauso bei der Planung berücksichtigt werden. Auch hier bieten sich beispielsweise Phasen der Reflexion über eigene musikalische Geschmacksurteile und damit verbundene Emotionen an. Genauso sollten sich Lehrkräfte über die besondere Vorbildfunktion bewusst sein (vgl. Honnens 2017: 49).

Anerkennung von Hörpräferenzen der Schüler*innen als Mittel zur Abgrenzung

Aufgrund von Angst vor Zurückweisung oder Stigmatisierung trauen sich Schüler*innen meist nicht die eigenen musikalischen Vorlieben im Unterricht anzusprechen, vor allem bei kulturell geprägten Hörpräferenzen (vgl. Schmidt 2015: 141; vgl. Ott 2006: 371). Hier sollten gegenseitige Rollenpositionierungen besonders beachtet werden. Diese lassen sich im Unterrichtsgeschehen nicht immer vermeiden, Zurückweisung durch die Mitschüler*innen oder Scham seitens der Schüler*innen sollten jedoch unbedingt vermieden werden. Den Schüler*innen sollte eine angeleitete Auseinandersetzung mit den eigenen Hörpräferenzen und denen anderer Menschen ermöglicht werden. Besonders Schüler*innen mit Migrationshintergrund kann hier Anerkennung und Wertschätzung ihrer musikalischen Interessen im Musikunterricht entgegengebracht werden. Eine Zurückhaltung der eigenen musikalischen Interessen könnte dadurch aufgebrochen und der gewünschte Austausch innerhalb des Musikunterrichts auf diesem Weg ermöglicht werden (vgl. Schmidt 2015: 161).

5.2 Handlungsoptionen für politische Entscheidungsträger*innen mit Blick auf Rahmenlehrpläne für den Musikunterricht

Die Analyse der Rahmenlehrpläne und der Musikschulbücher zeigt ein generelles Bewusstsein für Interkulturalität im Musikunterricht. Jedoch bedarf es besonders in den Rahmenlehrplänen konkreterer Orientierungshilfen für Lehrkräfte. Eine Aufschlüsselung von Themen oder kulturell geprägter Musik, die sich für einen interkulturell orientierten Musikunterricht anbieten, würde den Lehrkräften mehr Orientierung bieten. Die größte Herausforderung für Lehrkräfte bei der Planung eines interkulturell orientierten Musikunterrichts ist die große Fülle an kulturell geprägter Musik. Damit Rahmenlehrpläne hier jedoch mehr Orientierung bieten können,

benötigt es eine inhaltliche Weiterentwicklung der Rahmenlehrpläne in Bezug auf Interkulturalität im Musikunterricht und eine Ausweitung auf alle Jahrgänge.

5.3 Handlungsoptionen für Schulbuchverlage mit Blick auf Förderung von Interkulturalität im Musikunterricht

In den analysierten Musikschulbüchern finden sich Ansätze eines interkulturell orientierten Musikunterrichts, die gemeinsame Reflexion und Möglichkeiten zum Austausch der eigenen kulturellen Identitäten bleiben jedoch wenig berücksichtigt. Positiv kann festgehalten werden, dass in allen analysierten Schulbüchern interkulturelle Themen behandelt wurden. Jedoch zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen Primarstufe und Sekundarstufe. Basierend auf den Studienergebnissen aus Kapitel 3.1 sollte Interkulturalität im Musikunterricht bereits in der Grundschule thematisiert werden. Hier stehen die Schulbuchverlage in der Pflicht, für die Grundschule vielfältigere Inhalte im Sinne eines interkulturell orientierten Musikunterrichts zur Verfügung zu stellen. Gleichermaßen zeigte sich, dass die Behandlung dieser Themen in den Schulbüchern der Primarstufe meist lediglich aus aktivem Musizieren bestanden. Dies ist bereits eine sehr wichtige Grundlage, jedoch hat sich in verschiedenen Studien (vgl. Kapitel 3.1) gezeigt, dass die Vermittlung von Wissen und Reflexion gleichermaßen eingebunden werden sollten. In dieser Hinsicht besteht Nachholbedarf bei der Gestaltung der Schulbücher. Außerdem zeigte sich in den meisten Schulbüchern ein starkes ethnisch-holistisches Kulturverständnis, bei dem verschiedene Musikkulturen den Herkunftsländern zugeschrieben werden. Hier sollte im Sinne der Transkulturalität weitergedacht und der Kulturbegriff weiterentwickelt werden. Bezüglich der in den Musikschulbüchern verwendeten Kulturen zeigt sich in der Gesamtschau aller analysierten Bücher eine große Bandbreite. Jedoch ist diese deutlich geringer, wenn man nur ein einzelnes Musikschulbuch einer Jahrgangsstufe betrachtet. Es sollte darauf geachtet werden, in jeder Jahrgangsstufe eine Vielfalt musikalischer Kulturen zu thematisieren. Gleichzeitig sollte Interkulturalität nicht nur innerhalb eines kompakten Kapitels thematisiert werden, sondern sich wie ein roter Faden durch das gesamte Lehrbuch ziehen. Denn Interkulturalität ist als Unterrichtsprinzip zu verstehen und folglich auch in diesem Sinne für die Gestaltung der Musikschulbücher zu berücksichtigen.

6. Fazit und Ausblick

In dieser Arbeit wurde ein interkulturell orientierter Musikunterricht unter verschiedenen Perspektiven, sowohl theoretisch als auch empirisch und praktisch, betrachtet. Als Ziel der Arbeit wurden Gestaltungsleitlinien für Lehrkräfte sowie Forderungen an politische Entscheidungsträger*innen und Schulbuchverlage formuliert. Für die theoretischen, empirischen und praktischen Perspektiven dieser Arbeit wurden jeweils einzelne Zwischenfazits erarbeitet, die an dieser Stelle nicht erneut wiederholt werden. Folgend werden aus jeder Perspektive die zentralen Ergebnisse dargestellt sowie weitere offene Fragen für einen Ausblick formuliert.

Aus der theoriegeleiteten Perspektive (Kapitel 2) wird deutlich, dass ein interkulturell orientierter Musikunterricht besonders in Zeiten von Migration sinnvoll sein kann, um kulturelle Differenzen zwischen den Schüler*innen ab- und Offenheit und Toleranz aufzubauen. Außerdem stellen sich unterschiedliche Auffassungen und Definitionen von Kultur sowie vielfältige Zielsetzungen eines interkulturell orientierten Musikunterrichts heraus. Diese ließen sich auf der Grundlage von Kautny in drei Kategorien einteilen, wobei die meisten genannten Ziele in die Kategorie der primär erzieherischen Ziele einzuordnen sind. Hier kann der Musikunterricht einen großen Beitrag leisten, wobei seine Potentiale insbesondere in den primär musikbezogenen und erzieherisch-musikbezogenen Zielsetzungen liegen. Vertiefend wurde die kulturelle Identität der Schüler*innen unter Betrachtung der Anerkennung thematisiert. Anerkennung ist ein zentraler pädagogischer Parameter, besonders für einen interkulturell orientierten Musikunterricht. Durch die enge Verknüpfung von musikalischer Identität und Geschmacksurteilen kann die Auseinandersetzung mit Interkulturalität stark emotional geprägt sein. Im Sinne der Anerkennung sollten gegenseitige Zuschreibungen sowie Rollenpositionierungen durch musikalische Geschmacksurteile beachtet werden. Schüler*innen sollten im Musikunterricht die Möglichkeit haben, ihre kulturelle Identität weiterzuentwickeln ohne Angst vor Ablehnung seitens der Mitschüler*innen oder Lehrkräfte zu haben.

In der Betrachtung empirischer Forschungsergebnisse (Kapitel 3) zeigt sich, dass förderliche Veränderungen der Einstellungen von Schüler*innen nach Unterrichtssequenzen zu interkultureller Musik gemessen werden konnten. Zusätzlich konnte ein größeres Bewusstsein für kulturelle Differenzen sowie Gemeinsamkeiten nachgewiesen werden. Insgesamt wurden keine negativen Effekte eines interkulturell orientierten Musikunterrichts gefunden. Vor allem ein authentischer und

schüler*innenfokussierter Unterricht kann die gesteckten Ziele eines interkulturell orientierten Musikunterrichts erreichen. Zusätzlich zeigt sich, dass eine Thematisierung von Interkulturalität im Musikunterricht bereits in der Grundschule sinnvoll sein kann. Aus weiteren empirischen Studien zu Hörpräferenzen von Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund offenbarten sich deutliche Unterschiede bezüglich der persönlichen Bedeutsamkeit von Musik. So äußerten Schüler*innen mit Migrationshintergrund eine höhere Emotionalität zur Musik ihres Herkunftslandes als zu anderer Musik. In Interviews konnte außerdem herausgestellt werden, dass sich Schüler*innen in ihren kulturellen Identitäten nicht angenommen fühlen, diese jedoch aus Angst vor Ablehnung nicht im Musikunterricht thematisieren.

Geleitet von der Frage nach der praktischen Konsequenz wurden Rahmenlehrpläne aus drei unterschiedlichen Bundesländern und 23 Musikbücher verschiedener Jahrgänge und Verlage auf ihren Umgang mit Interkulturalität im Musikunterricht analysiert (Kapitel 4). Hier zeigt sich ein grundsätzliches Bewusstsein für Interkulturalität im Musikunterricht. Besonders in der Schulbuchanalyse fällt jedoch eine ungleiche Verteilung innerhalb der verschiedenen Jahrgangsstufen auf, wobei besonders die Musikschulbücher der Grundschule wenig Seiten zu Interkulturalität aufweisen. Eine Aufgabenanalyse legt offen, dass Interkulturalität von Musik in den Schulbüchern vorrangig durch aktives Musizieren thematisiert wird, was in vielen theoretischen Publikationen als Grundlage für eine Auseinandersetzung mit Interkulturalität herausgearbeitet wird. Zu wenig berücksichtigt wird jedoch die angemessene Vermittlung von gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten und eine Reflexion der eigenen Erfahrungen und Einstellungen. Nur selten findet sich ein Rückbezug auf die eigene musikalische Identität der Schüler*innen. Daran wird deutlich, dass die Grundzüge eines interkulturell orientierten Musikunterrichts in den Schulbüchern und Rahmenlehrplänen angelegt sind, es jedoch, ebenso wie in den Rahmenlehrplänen, auch bei den Schulbüchern vielfältigen Nachholbedarf gibt.

Aus allen drei Teilaspekten der Arbeit wurden in den Gestaltungsleitlinien für Lehrkräfte verschiedene Aspekte zur Gestaltung eines interkulturell orientierten Musikunterrichts abgeleitet, die zur Thematisierung von Interkulturalität im Musikunterricht anregen soll (Kapitel 5).

In dieser Arbeit konnten vielseitige Erkenntnisse für einen interkulturell orientierten Musikunterrichts gebündelt und ausgeführt werden. Weitere aktuelle empirische Forschungen sind insbesondere zum Kompetenzzuwachs durch interkulturell orientierten Musikunterricht vor allem innerhalb Deutschlands nötig. Zusätzliche Unterrichtsbeobachtungen und -analysen können gewinnbringend sein, sollten aber durch Interviews mit entsprechenden Musiklehrkräften oder Analysen von Unterrichtsmaterialien flankiert werden, um weitere Erkenntnisse zur Ausgestaltung von Interkulturalität im Musikunterricht zu gewinnen. Die in diese Arbeit integrierte Schulbuchanalyse könnte um weitere Aspekte des Umgangs mit Interkulturalität in Musikschulbüchern bereichert und zusätzlich auch weit über den Musikunterricht hinaus betrachtet werden. Wichtig erscheint auch die Analyse der Qualität einer fächerübergreifenden Thematisierung von Interkulturalität im Bereich der Schulbücher.

Mit Bezug auf den Musikunterricht konnte in dieser Arbeit ein umfassender empirischer, theoretischer und analytischer Überblick geschaffen werden, der Potentiale und Herausforderungen eines interkulturell orientierten Musikunterrichts aufzeigt und zur weiteren Beschäftigung mit diesen anregen soll.

7. Literaturverzeichnis

Abril, Carlos R. (2006): Learning outcomes of two approaches to multicultural music education, in: *International Journal of Music Education*, Band 24 (1), S. 30-42.

Auernheimer, Georg (2007): Leitmotive interkultureller Bildung. Interkulturelle Bildung im Zeichen von Migration, Europäisierung und Globalisierung, in: Norbert Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* [Musikpädagogische Forschung, Band 28], Essen: Die Blaue Eule, S. 13-30.

Balzer, Nicole (2014): Spuren der Anerkennung. Studien zu einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kategorie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Balzer, Nicole und Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskus, in: Alfred Schäfer und Christiane Thompson (Hrsg.), *Anerkennung*, Paderborn: Schöningh, S. 35-87.

Barth, Dorothee (2007): Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung. Plädoyer für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff, in: Norbert Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* [Musikpädagogische Forschung, Band 28], Essen: Die Blaue Eule, S. 31-52.

Barth, Dorothee (2008): *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik* [Forum Musikpädagogik, Band 78], Augsburg: Wißner.

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014): *LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule.* Abgerufen unter: https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/grundschule

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2017): *LehrplanPLUS Gymnasium*. Abgerufen unter: https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/musik

Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (2021): *Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Altersgruppen (2005 und 2019)*. [online] https://www.bib.bund.de/DE/Fakten/Fakt/B52-Anteil-Bevoelkerung-mit-Migrationshintergrund-Alter-2005u2019.html [letzter Zugriff: 11.09.2021; 10:33 Uhr]

Bundeszentrale für politische Bildung (2018): *Ausländische Bevölkerung. In absoluten Zahlen, Anteile der Altersgruppen in Prozent, 1970 bis 2016.* [online] https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-indeutschland/61622/auslaendische-bevoelkerung [letzter Zugriff: 11.09.2021; 10:27 Uhr]

Bundeszentrale für politische Bildung (2020): *Bevölkerung mit Migrationshintergrund I. In absoluten Zahlen, Anteile an der Gesamtbevölkerung in Prozent, 2019.* [online] https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/migrationshintergrund-i [letzter Zugriff: 11.09.2021; 10:24 Uhr]

Dannhorn, Susanne (1996): Interkulturelle Musikerziehung in Nordrhein-Westfalen. Eine Lehrerbefragung, in: Reinhard C. Böhle (Hrsg.): *Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung. Beiträge zum 2. Symposium der Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin*, Frankfurt am Main: IKO-Verlag, S. 142-157.

Duden (2021): *Anerkennung, die.* [online] https://www.duden.de/rechtschreibung/Anerkennung [letzter Zugriff: 29.08.2021; 16.30 Uhr]

Edwards, Kay (1998): Multitcultural music introduction in the elementary school. What can be achieved?, in: *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Band 138, Illinois: University of Illionois Press, S. 62-82.

Feucht, Wolfgang (2007): Was soll Sandra lernen, wenn sie türkisch singt? Die Lehr-Lern-Ziele der Musikpädagogik in Bezug auf Interkulturalität, in: Norbert Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* [Musikpädagogische Forschung, Band 28], Essen: Die Blaue Eule, S. 141-164.

Heberle, Kerstin (2018): Mittendrin und nur dabei? Videographische Perspektiven auf Anerkennungsprozesse im inklusiven Musikunterricht, in: Bernd Clausen (Hrsg.) und Susanne Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* [Musikpädagogische Forschung, Band 39], Münster; New York: Waxmann, S. 115-130.

Hofner, Angelika (2012): Die Sicht einer Lehrerin: Zwischen Transkulturalität und Hyperkulturalität: die Kinder haben sich verändert – der Musikunterricht auch, in: Anne Niessen und Andreas Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch*, [musikpädagogik im Fokus, Band 2], Augsburg: Wißner-Verlag, S. 93-102.

Honnens, Johann (2017): Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht [Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Band 7] Münster; New York: Waxmann.

Hornberger, Barbara (2015): Einschließen, ausschließen. Eine Skizze zur Vermittlung populärer Musik vor dem Hintergrund von Honneths Konzept von Anerkennung, in: Michael Ahlers (Hrsg.), *Popmusik-Vermittlung. Zwischen Schule, Universität und Beruf,* [Theorie und Praxis der Musikvermittlung, Band 14] Münster u.a.: Lit-Verlag, S. 257-275.

INSM (18.06.2021): Bewertung der Integration an Schulen in den Bundesländern nach dem Bildungsmonitor 2021 (in Punkten), in: Statista [online] https://de.statista.com/statistik/daten/studie/593158/umfrage/integration-an-schulen-in-den-bundeslaendern-nach-dem-bildungsmonitor/ [letzter Zugriff: 20.09.2021; 16:00 Uhr]

Kaiser, Herrmann J. (2008): Anerkennungstheoretische Grundlagen gemeinsamen Musizierens, in: Andreas C. Lehmann (Hrsg.) und Martin Weber (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* [Musikpädagogische Forschung, Band 29], Essen: Die Blaue Eule, S. 15-34.

Karakaşoğlu, Yasemin und Wojciechowicz, Anna (2012): Entwicklungslinien und Perspektiven pädagogischer Diskurse interkultureller Bildung, in: Anne Niessen und Andreas Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch*, [musikpädagogik im Fokus, Band 2], Augsburg: Wißner-Verlag, S. 11-24.

Kautny, Oliver (2012): Für eine Entlastung des interkulturellen Musikunterrichts [Diskussion Musikpädagogik, Band 55] S. 16-22.

Kiper Hanna et al. (2010): Wie lassen sich Aufgaben aus Schulbüchern analysieren? – Ein Überblick, in: Hanna Kiper et al. (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 145-154.

Knigge, Jens (2012): Interkulturelle Musikpädagogik: Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde, in: Anne Niessen und Andreas Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch*, [musikpädagogik im Fokus, Band 2], Augsburg: Wißner-Verlag, S. 25-56.

Knigge, Jens und Niessen, Anne (2012): Modelle interkultureller Kompetenz für das Fach Musik?, in: Anne Niessen und Andreas Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch*, [musikpädagogik im Fokus, Band 2], Augsburg: Wißner-Verlag, S. 57-72.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2004): *Rahmenlehrplan Musik. Grundschule.* Roggentin: adiant Druck. Abgerufen unter: https://www.bildung-

 $mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbild\ ende_schulen/Musik/rp-musik-gs.pdf\ [letzter\ Zugriff:\ 03.10.2021;\ 18:30\ Uhr]$

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2001): *Rahmenlehrplan Musik. Schulartenunabhängige Orientierungsstufe.*Roggentin: adiant Druck. Abgerufen unter: https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbild ende schulen/Musik/rp-musik-5-6.pdf [letzter Zugriff: 03.10.2021; 18:30 Uhr]

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2002): Rahmenlehrplan Regionale Schule, Verbundene Haupt- und Realschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule, Jahrgangsstufen 7-10. Musik. Roggentin: adiant Druck. Abgerufen unter: https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbild ende_schulen/Musik/rp-musik-7-10.pdf_[letzter Zugriff: 03.10.2021; 18:30 Uhr]

Ott, Thomas (2006): Musikinteresse von Immigrantenkindern in Kölner Schulen und ihre Erfahrungen im Musikunterricht, in: Günther Noll und Gisela Probst-Effah und Christiane Burmeister et al. (Hrsg.), *Musik als Kunst, Wissenschaft, Lehre. Festschrift für Wilhelm Schepping zum 75. Geburtstag,* Münster: MV Wissenschaft, S. 359-374.

Pacyna, Tony (2012): Was ist transkulturell an Musikvermittlung und reicht das Konzept der Transkulturalität aus, um Musik im Unterricht zu vermitteln, in: Susanne Binas-Preisendörfer und Melanie Unseld (Hrsg.), *Transkulturalität und Musikvermittlung. Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung, Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis*, [Musik und Gesellschaft, Band 33], Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, S. 63-80.

Prengel, Annedore (2012): Anerkennung in Lehrer-Schüler-Beziehungen als Bedingungen sozialen und kognitiven Lernens, in: Frank Hellmich, Sabrina Förster und Fabian Hoya (Hrsg.), *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 73-76.

Reiners, Katrin (2012): Interkulturelle Musikpädagogik. Zur musikpädagogischen Ambivalenz eines trans- bzw. interkulturell angelegten Musikunterrichtes in der Grundschule, [FORUM MUSIKPÄDAGOGIK, Band 109] Augsburg: Wißner-Verlag.

Schmidt, Anna Magdalena (2015): *Die imaginäre Grenze. Eine Untersuchung zur Bedeutung von Musik für Jugendliche türkischer Herkunft in Deutschland und ihre Verortung im Diskurs der interkulturell orientierten Musikpädagogik* [musicolonia, herausgegeben von der Hochschule für Musik und Tanz Köln, Fachbereich 5: Musikpädagogik/Musikwissenschaft, Band 14] Köln: Christoph Dohr Verlag.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Berlin) (2015): *Rahmenlehrplan Teil C, Musik. Jahrgangsstufen 1-10*. Berlin. Abgerufen unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/a mtliche_Fassung/Teil_C_Musik_2015_11_16_web.pdf [letzter Zugriff: 03.10.2021;

18:30 Uhr]

Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (2001): *Handreichung für Lehrkräfte an Berliner Schulen. Interkulturelle Bildung und Erziehung*. Berlin. Abgerufen unter: https://bildungsserver.berlin-

brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/interkulturelle_bildung/H andreichung_interkulturelle_Bildung_und_Erziehung.pdf_[letzter Zugriff: 03.10.2021; 18:30 Uhr]

Shehan, Patricia (1984): The Effect of Instruction Method on Preference, Achievement and Activeness for Indonesian Gamelan Music, in: *Psychology of Musik*, Band 12 (1), S. 34-42.

Sollinger, Irmgard (1996): Haben fremde Menschen keine Lieder? Außereuropäische Lieder in Musikbüchern der Sekundarstufe I, in: Reinhard C. Böhle (Hrsg.): *Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung. Beiträge zum 2. Symposium der Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin*, Frankfurt am Main: IKO-Verlag, S. 158-172.

Sousa, Mario do Rosário et al. (2005): Can music change ethnic attitudes among children?, in: *Psychology of Music,* Band 33 (3), S. 304-316.

Statistisches Bundesamt (25.11.2020): *Bildungsstand: Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland nach höchstem Schulabschluss (in 1.000, Stand 2019)*, in: Statista [online]

https://de.statista.com/statistik/daten/studie/3385/umfrage/bevoelkerung-nach-migrationshintergrund-und-schulabschluss/ [letzter Zugriff 20.09.2021; 16:00 Uhr]

Wilke, Kerstin (2012): *Bushido oder Bunt sind schon die Wälder?! Musikpräferenzen von Kindern in der Grundschule* [Theorie und Praxis der Musikvermittlung, Band 12] Berlin: Lit-Verlag.

Wurm, Maria (2006): Musik in der Migration. Beobachtungen zur kulturellen Artikulation türkischer Jugendlicher in Deutschland. Bielefeld: transcript Verlag.

8. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Bildungsstand: Bevölkerung mit und ohne Migrationshint	ergrund in
Deutschland nach höchstem Schulabschluss, Stand 2019 (Daten aus: St	tatistisches
Bundesamt (25.11.2020); Abbildung entnommen Statista 2021)	5
Abbildung 2 Bewertung der Integration an Schulen in den Bundesländern	nach dem
Bildungsmonitor 2020 (Daten aus: INSM (18.06.2021); Abbildung er	ntnommen:
Statista 2021)	5
Abbildung 3 Multicultural Music Instruction (Edwards 1998: 77)	28
Abbildung 4 Ziele des Musikunterrichts (Senatsverwaltung für Bildung, J	ugend und
Familie (Berlin) 2015: 3)	35
Abbildung 5 relative Seitenzahl zu Interkulturellen Themen im jahrgangssp	pezifischen
Vergleich.	40
Abbildung 6 Wortwolke Titel der einzelnen Kapitel zu ausschließlich inter	kultureller
Musik	41
Abbildung 7 Aufgabenanalyse gesamt über alle Jahrgangsstufen	42
Abbildung 8 Aufgabenanalyse nach Jahrgangsstufen	43
Abbildung 9 Wortwolke zu den repräsentierten ethnisch-holistischen Kultu	aren in den
analysierten Musikschulbüchern.	44

9. Anhang

9.1 Daten der Rahmenlehrplanalayse

Rahmenlehrplananalyse

Bundesland: Mecklenburg-Vorpommern

Quelle: https://www.bildung-mv.de/schueler/schule-und-unterricht/faecher-und-rahmenplaene/rahmenplaene-an-allgemeinbildenden-schulen/musik/; letzter Zugriff 17.08.2021, 19.03 Uhr.

19.03 Uhr.				
S	Interkulturelle Unterrichtsziele/	Gegenstandsfelder		
Jahrgangs stufe	Interkulturelle Kompetenzen			
hrg fe				
Jahrg stufe				
1/2	-	Musik hören, verstehen und einordnen: - Musikalische Formen und Inhalte: "Die in verschiedenen Kulturen, Epochen und Genres herausgebildeten musikalischen		
	Musik hören, verstehen und einordnen: - "eigenen Musikgeschmack verbalisieren und den Musikgeschmack anderer tolerieren" (S. 25)	- Formen werden entdeckt und benannt. Darüber hinaus werden musikalische und lebensweltliche Bezüge aufgespürt und im Zusammenhang mit dem jeweiligen kulturellen Hintergrund gedeutet. In diesen Zusammenhang gehören Informationen über Komponisten und Komponistinnen sowie Interpreten und Interpretinnen der Vergangenheit und Gegenwart." (S. 21) - Musik bei uns und anderswo: "Der Vergleich unterschiedlicher musikalischer Kulturen trägt zur interkulturellen Erziehung bei. Die thematische Auswahl wird je nach Umfeld der einzelnen Schule und der Herkunft der Schülerinnen und Schüler gewichtet. Auch in einem mononationalen Umfeld hat das		
3/4		Interkulturelle eine Bedeutung für die musikalische Bildung." (S. 21)		
	Musik hören – Sozialkompetenz: - "Toleranz gegenüber Neuem und Fremdem entwickeln" (S. 13) - "Akzeptanz anderer Meinungen und	-		
	Geschmäcker" (S. 13) Musikwissen – Sozialkompetenz:			
9/9	-,,Erleben der Rolle der Musik im näheren Umfeld des Schülers []" (S. 13)			

- "begreifen der Funktion von Musik Tanz - Struktureller Aspekt:	
Tunz Strukturener rispekt:	
weltweit" (S. 14-15) - "internationale Tänze" (S.	23)
<u>Tanz</u> – Historisch-sozialer A	spekt:
- "Widerspiegelung des sozi	alen Lebens
und von Traditionen" (S. 2	3)
Musik anderer Kulturen – St	ruktureller
Aspekt:	
- "vergleichende Betrachtun	g;
Klangstruktur; äußere Forr	n" (S. 24)
Musik anderer Kulturen – H	istorisch-
sozialer Aspekt:	
- "Musik als Teil von u.a. re	ligiös,
weltanschaulich, ethnisch,	geographisch
abgegrenzten Gemeinschaf	ften" (S. 24)
Musik anderer Kulturen – Tl	<u>neoretischer</u>
Aspekt:	
- "Tonsysteme; Rhythmik; I	nhalte;
Tanzformen; Instrumente"	(S. 24)
Musik und ihre Erschein	nungsformen
Musikleben:	
- "das Musikleben außerhalb	Deutschlands"
(S. 27-28)	
I Imagnasyyaisan	
Simplify the state of the state	
6	
-	
10	

Rahmenlehrplananalyse

Bundesland: Bayern

Quellen:

Grundschule: https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/grundschule; letzter Zugriff 17.08.2021,

- "Gesamt-PDF Grundschule"

Gymnasium: https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/gymnasium/fach/musik/inhalt/fachlehrplaene; letzter Zugriff: 17.08.2021, 19.03 Uhr

	Interkulturelle Unterrichtsziele/	Cogonstandsfolder
Jahrgangs stufe	Interkulturelle Unterrichtsziele/ Interkulturelle Kompetenzen	Gegenstandsfelder
1/2	Lernbereich 3: Bewegung – Tanz – Szene: Die Schülerinnen und Schüler "tanzen Kindertänze und Tänze aus dem eigenen regionalen und kulturellen Bezugsraum, um mit gebundenen Tanzformen und mit tänzerischen Traditionen im Umfeld vertraut zu werden." (S. 289)	- "Kindertänze, Tänze zum Jahres- und Festkreis, Volkstänze aus der Region, Volkstänze aus den Kulturkreisen der Schülerinnen und Schüler in der Klasse" (S. 290)
3/4	Lernbereich 3: Bewegung – Tanz – Szene: Die Schülerinnen und Schüler "tanzen und beschreiben Tänze verschiedener Stilrichtungen, Länder und Kulturen, um sich auch fremden Tanzformen wertschätzend zu nähern." (S. 293)	- "Tänze verschiedener Stilrichtungen, regionale und internationale Tänze, Tänze aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler" (S. 293)
	Lernbereich 1: Sprechen – Singen – Musizieren: Die Schülerinnen und Schüler "singen und spielen Volksmusik aus verschiedenen Regionen Deutschlands mit Wissen um den jeweiligen Kontext" (S. 1)	 - "Lieder, Kanons und Volksmusik in deutscher Sprache, auch in Mundart, z. B. zu den Themenbereichen - Bräuche im Spiegel der Musik - Mensch und Natur im Spiegel der Jahreszeiten - Historische Ereignisse ggf. Lieder in der ersten Fremdsprache"
v		(S. 1)

9	Lernbereich 1: Sprechen – Singen – Musizieren: Die Schülerinnen und Schüler - "singen und spielen Volksmusik aus europäischen Ländern unter Beachtung der jeweiligen musikalischen Besonderheiten und geben Auskunft über den kulturellen Kontext." (S. 1) Lernbereich 3: Bewegung – Tanz – Szene: Die Schülerinnen und Schüler - "choreografieren einen Ausschnitt aus einem europäischen Volkstanz, z. B. tschechische Polka, polnische Mazurka." (S. 3)	- "Lieder, Kanons und Volksmusik aus europäischen Ländern, darunter in deutscher Sprache und ggf. in den ersten beiden Fremdsprachen, z. B. zu den Themenbereichen Musik und Religion - Musik und Arbeit - Musik in Heimat und Ferne" (S. 1)
7	-	-
	Lernbereich 2: Musik – Mensch - Zeit: Die Schülerinnen und Schüler "erleben Wirkungsweisen und Ausdrucksmittel von Musik in einem nicht abendländisch geprägten Kulturkreis und vergleichen Funktionen von Musik in unterschiedlichen kulturellen Kontexten." (S. 2)	- "Musik in einem nicht abendländisch geprägten Kulturkreis (z. B. Afrika, Naher Osten, Ferner Osten, Südostasien); soziale und rituelle Funktionen (z. B. Strukturierung von Alltag und Arbeit, Funktion bei Festen und Zeremonien)" (S. 2)
	Lernbereich 3: Bewegung – Tanz – Szene: Die Schülerinnen und Schüler "erläutern Bedeutung, Gestaltung und Wirkung eines rituellen Tanzes in einem nicht abendländisch geprägten Kulturkreis" (S. 2)	- "Ritueller Tanz, z. B. afrikanischer Maskentanz, Capoeira" (S.3)
∞	Lernbereich 4: Musik und ihre Grundlagen: Die Schülerinnen und Schüler "beschreiben Musik in einem nicht abendländisch geprägten Kulturkreis (z. B. Afrika, Naher Osten, Ferner Osten, Südostasien), um ihren (musikalischen) Horizont zu erweitern." (S. 3)	- "Aspekte von Musik in einem nicht abendländisch geprägten Kulturkreis, z. B. Tonvorrat, Rhythmik/Metrik, Form, Instrumentarium" (S.3)
6	-	-
10	Lernbereich 3: Bewegung – Tanz – Szene: Die Schülerinnen und Schüler "setzen Gesellschaftstänze mit Ursprung in Amerika (z. B. Jive, Boogie) und Südamerika (z. B. Cha-Cha-Cha, Rumba, Tango) praktisch um und vergleichen diese mit Gesellschaftstänzen europäischen Ursprungs." (S. 3)	

Rahmenlehrplananalyse

Bundesland: Berlin

Quelle: https://bildungsserver.berlin-

brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Musik_2015_11_16_web.pdf; letzter Zugriff 17.08.2021, 19.03 Uhr.

Niveaustufen	Interkulturelle Kompetenzen	Interkulturelle Themen und Inhalte	Klassenstufen 10
A/B	-	Gattungen und Genres – Vokalmusik: - "Lieder verschiedener Kulturen" (S. 26)	1-4
C	-	Musiken der Welt: - "Lieder ausgewählter Länder und Regionen" (S. 30) - "Tänze verschiedener Kulturen" (S. 30)	
	_	Gattungen und Genres – Vokalmusik: - "Lieder und Songs in verschiedenen Sprachen" (S. 26)	5/6
		Musiken der Welt: - "Musiken ausgewählter Länder und Regionen" (S. 30) - "Musizier- und Höranlässe in verschiedenen Kulturen" (S. 30) - "Instrumente der Welt" (S. 30)	
E/F D	Reflektieren und Kontextualisieren – Kulturelle Bezüge herstellen: Die Schülerinnen und Schüler können "Entstehungszusammenhänge ausgewählter Musikstücke verschiedener Zeiten und Kulturen erläutern" (S. 17)	Wirkung und Funktion – Hörweisen und Musikgeschmack: - "kulturelles Umfeld und Medien als Einflussfaktoren" (S. 28)	7-10
Н/9	Reflektieren und Kontextualisieren – Kulturelle Bezüge herstellen: Die Schülerinnen und Schüler können "Musikstücke bekannten Epochen und kulturellen Kontexten zuordnen und typische Merkmale benennen" (S. 17)	Musiken der Welt: - "Musik und Globalisierung" (S. 30) - "Weltmusik, Ethno-Pop" (S. 30) - "Musiken der Welt im Überblick (S. 30)	

-

 $^{^{10}}$ Die Zuordnung der Klassenstufen bezieht sich auf die Angaben der (interkulturellen) Themen und Inhalte.

9.2 Literaturangaben der analysierten Schulbücher

	Quellenangabe Schulbuch			
gangs-				
stufe				
1/2	Braun-Rehm, Birgit (Hrsg.) (2011): Fidelio 1. Musik in der Grundschule [Schülerband].			
	Druck A7, Braunschweig: Westermann.			
	Braun-Rehm, Birgit (Hrsg.) (2011): Fidelio 2. Musik in der Grundschule [Schülerband].			
	Druck A6, Braunschweig: Westermann.			
	Neumann, Friedrich (Hrsg.) (2017): Duett 1/2. Musikbuch [Schülerband]. 1. Auflage,			
	Stuttgart, Leipzig: Klett.			
	Patho, Klaus (Hrsg.) (2010): Der neue Musikus 1/2. Ein Musikbuch für die Grundschule			
	[Schülerband]. 1. Auflage 8. Druck, Berlin: Volk und Wissen.			
	Schmidt, Axel (Hrsg.) (2008): Klick! Musik 1/2 [Schülerband]. 1. Auflage, Berlin:			
	Cornelsen.			
3/4	Braun-Rehm, Birgit (Hrsg.) (2010): Fidelio 3. Musik in der Grundschule [Schülerband].			
	Druck A6, Braunschweig: Westermann.			
	Braun-Rehm, Birgit (Hrsg.) (2009): Fidelio 4. Musik in der Grundschule [Schülerband].			
	Druck A5, Braunschweig: Westermann.			
	Hoffmann, Sonja (Hrsg.) (2010): Der neue Musikus 3. Ein Musikbuch für die			
	Grundschule [Schülerband]. 1. Auflage 6. Druck, Berlin: Volk und Wissen.			
	Hoffmann, Sonja (Hrsg.) (2010): Der neue Musikus 4 [Schülerband]. Ein Musikbuch für			
	die Grundschule, 1. Auflage 7. Druck, Berlin: Volk und Wissen.			
	Neumann, Friedrich (Hrsg.) (2018): Duett 3/4. Musikbuch [Schülerband]. 1. Auflage,			
	Stuttgart, Leipzig: Klett.			
	Schmidt, Axel (Hrsg.) (2009): Klick! Musik 3/4 [Schülerband]. 1. Auflage, Berlin:			
	Cornelsen.			
5/6	Detterbeck Markus und Schmidt-Oberländer Gero (Hrsg.) (2011): MusiX. Das Kursbuch			
	Musik 1 [Schülerband]. Ausgabe B (Bayern) 1. Auflage A1 1. Druck, Innsbruck,			
	Esslingen und Bern-Belp: Helbling.			
	Kemmelmeyer, Karl-Jürgen und Nykrin, Rudolf (Hrsg.) (2013): Spielpläne 1			
	[Schülerband]. 1. Auflage, Stuttgart, Leipzig: Klett.			
	Keller, Karl-Heinz (Hrsg.) (2001): Rondo 5/6 [Schülerband]. 9. Druck, Offenburg:			
	Mildenberger.			
	Behrendt, Wilfried et al. (1996): Dreiklang 5/6. Lehrbuch für den Musikunterricht an			
	allgemeinbildenden Schulen [Schülerband]. 1. Auflage 1. Druck, Berlin: Volk und			
	Wissen.			

7/8	Behrendt, Wilfried und Streerath, Bernhard (Hrsg.) (1998): Dreiklang 7/8. Lehrbuch für		
	den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen [Schülerband]. 1. Auflage 1.		
	Druck, Berlin: Volk und Wissen.		
	Detterbeck Markus und Schmidt-Oberländer Gero (Hrsg.) (2013): MusiX. Das Kursbuch		
	Musik 2 [Schülerband]. Ausgabe D, 1. Auflage, Innsbruck, Esslingen und Bern-Belp:		
	Helbling.		
	Keller, Karl-Heinz (Hrsg.) (2001): Rondo 7/8 [Schülerband]. 6. Druck, Offenburg:		
	Mildenberger.		
	Kemmelmeyer, Karl-Jürgen und Nykrin, Rudolf (Hrsg.) (2014): Spielpläne 2		
	[Schülerband]. 1. Auflage, Stuttgart, Leipzig: Klett.		
9/10	Detterbeck Markus und Schmidt-Oberländer Gero (Hrsg.) (2015): MusiX. Das Kursbuch		
	Musik 3 [Schülerband]. Ausgabe D (allgemeine Ausgabe) 1. Auflage A1, Innsbruck,		
	Esslingen und Bern-Belp: Helbling.		
	Kemmelmeyer, Karl-Jürgen und Nykrin, Rudolf (Hrsg.) (2016): Spielpläne 3		
	[Schülerband]. 1. Auflage, Stuttgart, Leipzig: Klett.		
	Gies, Stefan (Hrsg.) (2001): Dreiklang 9/10. Lehrbuch für den Musikunterricht an		
	allgemeinbildenden Schulen [Schülerband]. 1. Auflage 3. Druck, Berlin: Volk und		
	Wissen.		
	Zeck, Paul Reiner (Hrsg.) (2000): Rondo 9/10. Ein Musikwerk für die Sekundarstufe		
	[Schülerband]. 1. Druck, Offenburg: Mildenberger.		

9.3 Aufgaben, die einen interkulturellen Austausch ermöglichen

Jahrgangs-	Schulbuch	Nennung der Aufgabe	
stufe			
3/4	Fidelio 3	"4) In dieser Ausgabe von "Trotamundos" hast du viele verschiedene Arten von Musik kennengerlernt. Ich hoffe es hat dir Spaß gemacht alles auszuprobieren und anzuhören. Welche Musik hat dir am besten gefallen? Denk noch einmal daran: Schreibe mir doch einmal über deine Lieblingsmusik. Hast du einen bestimmten Lieblingsstar? Was findest du an seiner oder ihrer Musik so toll? Ich warte auf deine E-Mail unter: musik@westermann.de" (S. 58-59)	
	Duett 3/4	"6) Kennt ihr auch Geschichten zu anderen Nationalhymnen? Was bedeuten diese Nationalhymnen für euch?" (S. 96-97)	
MusiX 1 "3) Überlegt ge fremd und was Herausforderung "3) Hört euch Ge Kleingruppen Ge Moderation für Stichpunkten Ge dabei auf musi persönliche Vor "4) Nehmt Stelle universelle Spraalle Menschen		"3) Überlegt gemeinsam, was euch an Lied und Tanz eher fremd und was euch vertraut vorkam. Wo lagen die Herausforderungen bei der Umsetzung?" (S. 234-235) "3) Hört euch die Beispiele noch einmal an. Wählt nun in Kleingruppen eure drei Toptitel aus und bereitet eine Moderation für die Weltmusik-Charts vor. Notiert dazu in Stichpunkten Gründe für eure Auswahl im Arbeitsheft. Geht dabei auf musikalische Merkmale, eure Höreindrücke und persönliche Vorlieben ein." (S. 236-237) "4) Nehmt Stellung zur Aussage, dass Musik eine universelle Sprache ist, die alle verstehen und mit der sich alle Menschen unabhängig von ihrer Kultur unterhalten können." (S. 238-239)	
	Rondo 5/6	"3)* Dieser Musiktitel ist überwiegend in Dur komponiert. Aber einer der drei Teile klingt anders. Welcher? Ihr werdet diese andere Klangwelt bald näher kennen lernen." (S. 38-41)	

	_	
	MusiX 2	"2b) Tragt die verschiedenen Angebote auf einen Stadtplan ein und hängt diesen in eurem Musikraum auf. Vermerkt auch, wie viele Jugendliche daran teilnehmen, wie oft es Auftritte gibt und wo die Proben stattfinden." (S. 156-157) "3) Partnerarbeit: Führt ein Interview mit einem
		Klassenkameraden durch und versucht, möglichst viele Details über seine musikalische Welt zu erfahren." (S. 156-157)
		"4) Tauscht euch über die Frage aus, ob eine multikulturelle Gesellschaft (also ein Miteinander und ein Austausch verschiedener Musikkulturen) erstrebenswert ist. Überlegt in diesem Zusammenhang auch, welchen Stellenwert dabei Toleranz und Offenheit haben." (S. 156-157)
		"3) Gruppenarbeit: Bildet drei Gruppen und wählt eine der folgenden Aufgaben. Informiert euch zusätzlich im Internet übr den Gumboot-Tanz und Südafrika. A) Gestaltet ein Interview mit folgenden Personen: zwei Interviewer, vier Gumboot-Tänzer einer Gumboot-
8/L		Tanzgruppe. [] B) Gestaltet ein Plakat, auf dem eine GumbootShow in eurer Stadt angekündigt wird. Auf dem Plakat sollten folgende Informationen zu finden sein: []
		C) Entwerft ein DVD-Cover und einen entsprechenden Booklet-Text zur neuen DVD eurer Gumboot- DanceGruppe. Folgende Informationen sollten verarbeitet werden: []" (S. 160-161)
		"5) Während einer Konzertreise durch Südafrika erlebte die Bayerosce Musikgruppe Biermösl Blosn die Tradition des Gumboot-Tanzes. Seht den Videoausschnitt an. Wie kommt das Thema "Fremd und vertraut" in diesem Video zum Ausdruck?" (S. 160-161)
	Dreiklang	"1) Nennt Ereignisse, zu denen man bei uns besondere
	7/8	Kleidung trägt!" (S. 38-39)
		"1) Welche Hochzeitsbräuche kennt ihr aus eurer Umgebung?" (S. 40-41)
	Rondo 7/8	"4) Könnt ihr euch vorstellen, dass diese Musik nach Noten gespielt wird?" (S. 46)
		"1) Stellt die wichtigsten Unterschiede fest, die zwischen dieser vereinfachten Fassung und dem Originaltitel bestehen." (S. 34-39)

Rondo 9/10	"2) Wie wirkt die Musik auf euch, nachdem ihr die Informationen dazu erhalten habt?" (S. 138-140)	
-	"7) Bei welchen europäischen Instrumenten macht man sich diese Erfindung zu Nutze?" (S. 138-140)	
W 2 2 2	"11) Hört nach diesen Informationen die Ausschnitte nochmals. Wirken sie jetzt anders auf euch?" (S. 138-140)	
MusiX 3	"4) Vergegenwärtigt euch die Anekdote und zieht Rückschlüsse hinsichtlich des Zusammenhanges von Musik und nationaler Identität." (S. 34-35)	
	"5a) Eure Ausgangssicht auf Irland war möglicherweise von Klischees (z. B. "grüne Insel", "Whiskey", "Dudelsack", "Lord of the Dance" etc.) geprägt. In welchen Punkten hat sich eure Sicht auf Irland und die Identifikation der Iren mit ihrem Land durch die Beschäftigung mit dem Lied verändert?" (S. 34-35)	
	"6) Lest euch die Aussagen der Bandmitglieder zu ihrem Selbstverständnis durch. Fasst mit eigenen Worten zusammen, welche Aspekte der Identität jeweils angesprochen werden und wie sich die Bandmitglieder positionieren." (S. 36-37)	
	"7) Schreibt einen Leserbrief über La Brass Banda. Nehmt darin Stellung, ob die Band exemplarisch für eine neue deutsche musikalische Identität stehen kann und ob sie geeignet ist, Deutschland international (z.B. auf dem Eurovision-Song-Contest) zu repräsentieren." (S. 36-37)	
	"2) Überlegt, wie sich die weltweite Wahrnehmung Koreas durch "Gangnam Style" verändert hat und was das für die kulturelle Identität des Landes bedeutet." (S. 38-39)	
	"2) In Kapitel 3 habt ihr euch bereits intensiv mit Fragestellungen zur kulturellen Identität beschäftigt. Informiert euch im Internet und in der Infobox über den Santería-Kult und tauscht euch darüber aus, inwiefern er für die Geschichte Kubas und die Nachfahren afrikanischstämmiger Sklaven bedeutsam ist." (S. 56-47)	
•		

9.4 Auflistung der kulturell geprägten Lieder und deren Herkunftsland oder Herkunftskultur

Name des Liedes	Herkunftsland/	Schulbuch
	Herkunftskultur	
Navidadau	Brasilien	Duett 1/2
Sag, wo kommst du her? - Pastoret, d'on véns?	Katalonien-Spanien	
Salibonani	Simbabwe-Afrika	
Yo te doré - Ich hab 'nen Traum	Spanien	
Ich packe meinen Koffer	Spanien	
Hadi bakalim	Türkei	
Pazara gidelim - Lass uns auf den Markt gehen	Türkei	
Veo veo - Ich sehe was, was du nicht siehst!	Spanien	
Hi yo ipsiniyah	Nordamerika	Duett 3/4
Das Lasso vergisst er nie!	USA	
Einigkeit und Recht und Freiheit	Deutschland	
Arirang	Korea	
Hey, hello, bonjour	%	Klick! 1/2
The Little Bell at Westminster	England	
One, two three, four	%	
Un kilomètre à pied	Frankreich	
Tsche tsche kule	Afrika	
Komm zu uns (Gel bize, katıl bize)	Türkei	
Aramsam sam	Marokko	
Frère Jacques	Frankreich	Klick! 3/4
Nationalhymnen England, Frankreich, Türkei	England, Frankreich,	
Hello Children-Rap, Eller eller şap şap şap	Türkei	
U gonni	Türkei	
Afrikanisches Begrüßungslied	Afrika	
Samba Lele	Ghana–Afrika	
Ikielim	Brasilien	
The Aphabet Song	Türkei	
Un, deux, trois	%	
Simama kaa	Frankreich	
Kum ba yah	Afrika	
	USA	
Afrikanisches Begrüßungslied	Afrika	Fidelio 1
Portugiesisches Tanzlied	Portugal	
Kiša pada	Serbokroatien	
Dün pazara uğradım Kiša pada	Türkei	Fidelio 2
One, two, three together	England	Fidelio 3
"Kolo"	Südslawisch	
Simama kaa	Afrika	
Jen Petit qui danse	Frankreich	
Bruder Jakob	Frankreich	
God made the sun	%	

Ich habe einen Weihnachtsmann geseh'n	Bremen-Deutschland	Fidelio 4
Wlesu rodilas jolotschka	Russland	
Nu ha vi ljus	Schweden	
All alone on christmas	USA	
Nanaye	Afrika	Der neue
Die Rhône	Frankreich	Musikus
Europa-Speisen-Rap	%	1/2
Komm zu uns (Gel Bize, katıl bize)	Türkei	1,2
Der Hirte (Çoban)	Türkei	
Ungala Wé	Australien	Der neue
Didgeridoo-Musik	Australien	Musikus 3
Maisstampflied	Hopi-USA	
Gelben Mais mahlen wir	Hopi–USA	
Shake The Apple Tree (Schüttelt den Apfelbaum)	%	
Hej, schnelles Wasser	Polen	
Mon Papa	Frankreich	
Ha Bu Diyar	Türkei	
Wichi Tai Tai	Indianisch	
Wolkenboot	England	
Fröhliche Weihnacht überall	Deutschland	Der neue
La Befana	Italien	Musikus 4
Lulajże Jezuniu	Polen	Widsikus +
La Galette	Frankreich	
Troika	Russland	
Pollerita	Anden-Südamerika	
Para Que Miras	Anden-Südamerika	
A Long, Long Time	%	
Seemannstanz: Jack's The Lad	0%	
Shalom chaverim	Israel	Rondo 5/6
Pfeifer Tim aus Irland	Irland	Kondo 5/0
Gugus et son violon Tarantella	Frankreich Italien	
	Russland	
Sascha geizte mit den Worten	Südfrankreich	
Wenn die Farandole klingt		
Zigeunerpolka	Deutschland	
Al Achat	Israel	
Kolo Kalendara	Kroatien	
Pop goes the weasel	England, USA	
Trois jeun's tambours	Frankreich	
Komm zum Tanz, mein Mädchen	Ungarn	
Santa Lucia	Italien	
Wiegenlied	Finnland	
Loch Lomond	Schottland	
I come from Alabama	USA	
La cucaracha	Mexiko	
Petruschka	Ukraine	

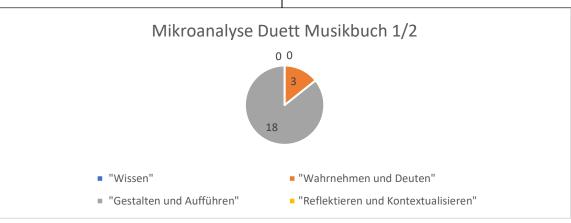
Ayelevi	Ghana-Afrika	Rondo 7/8
Indianerruf	USA	
Home on the range	USA	
Swanee River	USA	
Banks of the Ohio	USA	
Jesse James	USA	
Nobody knows the trouble I've seen	USA	
Joshua fit de battle of Jericho	USA	
Michael row the boat ashore	USA	
Oh freedom	USA	
Go tell it on the mountain	USA	
Kumbaya, my Lord	USA	
When Israel was in Egypt's Land	USA	
Swing low	USA	
Oh when the saints	USA	
Rock my soul	USA	
Guantanamera	Kuba	
Cielito Lindo	Mexiko	
Chevaliers de la table ronde	Frankreich	
Hava nagila	Balkan	
Tijuana Taxi	USA	
Banuwa als Musizierstück	Afrika	
Zorba's Dance	Griechenland	
Livan Oy	Türkei	
Good old days	Nordamerika	
Chinesisches Lied aus der Provinz Szetschuan	China	Rondo
Kalinka	Russland	9/10
Arnisi	Griechenland	
Üsküdara gideriken	Türkei	
Hashivenu	Israel	
Oi, ich fahre hin und her	Polen	Dreiklang
Ho, unser Maat	England	5/6
Sur le pont d'Avignon	Frankreich	
Katjuscha	Russland	
Grün sind der Heimat dichte Fichtelwälder	Tschechien	
Die Fahrt ins Holz	Sorbisch	
Es rufen uns die freien Wogen	Schweden	
Un poquito cantas	Südamerika	
Hochzeitslied	Türkei	
Pera stus pera kampus	Griechenland	
Hava nagila	Israel	
La mar estaba salada	Spanien	
Kookaburra	Australien	

Altiplano	Bolivien	Dreiklang
Chukaru-baile	Bolivien	7/8
Ngoi tua man thyen	Vietnam	
Nguoi oi nguoi o dung ve	Vietnam	
Mabrouk wo arisna	Ägypten	
Samiry	0%	
Kuba-Cha-Cha	Kuba	
Syrtos Kalamatianos	Griechenland	
Mayim	Israel	
Samba	Brasilien	
Cha-Cha-Cha	Lateinamerika	
Guantanamera	Kuba	
La cucaracha	Mexiko	
Am Lagerfeuer	Ungarn	
An den Fluss will ich gehen	Russland	
Zum Tanze, da geht ein Mädel	Schweden	
Helle Wasser	Finnland	
Ndinderere	Simbabwe, Afrika	Dreiklang
Tumbalaika	Jiddisch	9/10
Xekina mja psaropula	Griechenland	
Mai Nozipo	Afrika	MusiX 1
Early-Morning-Reggae	Afrika	
Arirang	Korea	
Hajd' Povedi	Serbien	
Hewenu shalom alechem	Israel	
Europa lacht	%	
Sponono	Südafrika	
Samiotisa	Griechenland	
Ristorante Ritmicale	%	
Eyvallah	%	
La Mariposa	Bolivien	MusiX 2
Stomping Boots	Südafrika	
Gilak	Indonesien	
Poskala mila Mama	Bulgarien	
Pretty Africa	Afrika	MusiX 3
Que bloco é esse?	Brasilien	
Üsküdar'a	Türkei	
Unzere Toyere	Klezmer	
Ireland Boys, hurrah	Irland	
Brenna tuats guat	Deutschland	
Gangnam Style	%	
koreanischer Fächertanz	Korea	
Yemayá Asesú	Kuba	
Senzenina	Südafrika	
Nkosi sikelel' iAfrika	Südafrika	

There's a littel wheel	TICA	Cariolalia
1	USA	Spielpläne
Weyhada heyudah	Indianisch	1
Tiren gelir	Türkei	
Happy birthday	%	
Viel Glück und viel Segen	Deutschland	
Damat Oyunu	Türkei	
Letkiss	Finnland	
Krakowiak	Polen	
Erev Ba	Israel	
Üç ayak	Türkei	
Mai Nozipo	Afrika	Spielpläne
Yarim Gitti Çeşmeye	Türkei	2
Adios ene maitia	Baskenland	
Si ya hamba	Südafrika	
No woman, no cry	Jamaika	
Samba Lelê	Brasilien	
Sirtaki	Griechenland	
Three around three	USA	
Je veux	Frankreich	Spielpläne
Non je ne regrette rien	Frankreich	3
Hora Medura	Israel	
Banana boat song	Jamaika	
Mbube	Südafrika	
Hinter der Mauer	%	

9.5 Daten der Schulbuchanalyse

GRUNDDATEN		
Titel	Duett Musikbuch 1/2	
Klassenstufe	1/2	
Verlag	Klett Verlag	
Herausgeber	Friedrich Neumann	
Autoren	Manuela Kögel, Friedrich Neumann, Christine Paetzel, Eike Tiedemann, Bettina Wallroth	
Auflage	1. Auflage 2017, Ausgabe für Berlin,	
	Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern,	
	Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen	
MAKRO.	ANALYSE	
1. Werden im Musikbuch interkulturelle Themen behandelt?	Ja	
2. Wie viele Seiten umfassen diese Inhalte im Vergleich zum gesamten Buch?		
Absolute Anzahl	13 von 89	
Relative Anzahl	14,61%	
MESOA	NALYSE	
3A: Wird der Auseinandersetzung mit	Ja	
interkultureller Musik ein eigenes Kapitel		
zugeteilt?	"Andere Länder" (S. 40-43) (Themenuhr 1) und	
Wenn ja, wie heißt es?	"Andere Länder" (S. 82-84) (Themenuhr 2)	
3B: Gibt es weitere Seiten zur Interkulturalität	Ja	
außerhalb des Kapitels?		

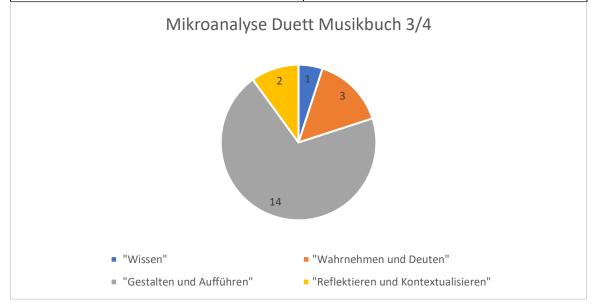


	1	MIKROANALYSE - Duett Musikb	ett Musikbuch 1/2	
Aufbau des Kapitels	"Wissen"	"Wahrnehmen und Deuten"	"Gestalten und Aufführen"	"Reflektieren und Kontextualisieren"
Oberkapitel: Winter (S. 20-25)		Hört euch das Weihnachtslied "Navidadau" aus Bolivien an. Macht die Bewegungen dazu.		
Unterkapitel: Navidadau - Weihnachten (S. 24-25) Inhalte: Liedbegleitung, Bewegung zur Musik			2) Sucht noch andere Lieder, zu denen die Bewegungen passen. Probiert aus. Ihr könnt die Bewegungen des Tanzes auch neu zusammenstellen.	
Navidadau (Brasilien)			3) Begleitet das Lied mit den Tönen e und h. Spielt im Grundschlag des Liedes.	
			4) Begiettet das Zwischenspiet.	
		1) Im Urlaub könnt ihr viele verschiedene Geräusche hören. Könnt ihr sie erkennen? Ordnet sie den Postkarten zu.		
Oberkapitel: Andere Länder (S. 40-			2) Viele Urlaubsfotos sind entstanden. Macht die Geräusche mit der Stimme nach.	
43) (Themenuhr 1) Unterkapitel: Spanien (S. 40-41)			3) Ein Kind macht mehrere Geräusche mit der Stimme vor Das Partnerkind zählt hei iedem	
Lieder/Songs (Ursprungsland): Sag, wo kommst du her? - Pastoret, d'on vénc? (Vatalonien Spanien)			Geräusch langsam bis 4: So lange soll es dauern. Es hört zu und legt dann die Reihenfolge mit den Bildkarten.	
vens: (remanenten, opanten)			4) Singt das Lied erst gemeinsam. Singt dann im Wechselgesang.	
			5) In Spanien werden viele Lieder und Tänze mit Körperklängen begleitet. Übt das Klatschen zuerst einzeln. Begleitet dann damit das Lied.	
Oberkapitel : Andere Länder (S. 40-43) (Themenuhr 1)			1) Führt zur Musik die Bewegungen aus und singt dazu.	
Unterkapitel: Simbabwe (S. 42-43) Inhalte: Bewegungen zur Musik			2) Denkt euch eigene Bewegungen zum Lied aus.	

Oberkapitel: Andere Länder (S. 82-85) (Themenuhr 2)	Oberkapitel: Guten Appetit (S. 58-59) Unterkapitel: Reggea zum Frühstück (S. 58-59) Inhalte: Türkisches Lied Lieder/Songs (Ursprungsland): Pazara gidelim - Lass uns auf den Markt gehen (S. 59) (Türkei)	Inhalte: Formtelle eines Popsongs, Tanz zum Popsong Lieder/Songs (Ursprungsland): Hadi bakalim (Türkei)	Oberkapitel: Sommer (S. 44- 47) Unterkapitel: Tanz in den Sommer (S. 46-47)		hab 'nen Traum (Spanien), Ich packe meinen Koffer (Kinderlied aus Spanien)	Musik Lieder/Songs (Ursprungsland): Yo te doré - Ich	Oberkapitel: Sommer (S. 44- 47) Unterkapitel: Ein Sommertraum (S. 44-45)Inhalte: Tanzen zur		Lieder/Songs (Ursprungsland): Salibonani (Simbabwe, Afrika)
			1) Hört euch den Popsong an. Überlegt woher diese Musik stammen könnte.						
1) * Tanzt den Buchstaben-Tanz	3) Wie hört sich das an? Macht die Geräusche mit der Stimme nach	2) * Tanzt den Tanz zum Popsong.		5) Singt immer abwechselnd als Rondo.	4) Kofferpacken: Überlegt, was ihr alles in den Koffer packen könntet. Singt und zeigt dabei die Handzeichen.	2+3)* Bastelt eine Tüte und tanzt die Tüten- Choreografie	Ausgangspunkt angekommen sein. Für den Refrain wechselt ihr die Kreisrichtung. Wann könnt ihr atmen?	1) Zeichnet beim Singen einen großen Kreis in die Luft. Bei "café" müsst ihr wieder am	3)* Begrüßungstanz zum Lied tanzen.

0	18	0 3	Anzahl Aufgaben
	2) Kennt ihr noch andere Wörter mit diesen Buchstaben? Sie sollen etwas mit Sommer zu tun haben. Ein Kind singt ein Wort. Die anderen Kinder stellen den Vokal dar, der in diesem Wort am längsten klingt. Dann ist das nächste Kind an der Reihe.		(S. 82-83) Inhalte: Buchstaben und Vokale Lieder/Songs (Ursprungsland): Veo veo - Ich sehe was, was du nicht siehst! (Spanisches Kinderlied)
			Unterkapitel: Die Buchstaben tanzen!

GRUND	DATEN
Titel	Duett Musikbuch 3/4
Klassenstufe	3/4
Verlag	Klett Verlag
Herausgeber	Friedrich Neumann
Autoren	Manuela Kögel, Friedrich Neumann, Christine Paetzel, Eike Tiedemann, Bettina Wallroth
Auflage	1. Auflage 2018, Ausgabe für Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen
MAKROA	NALYSE
1. Werden im Musikbuch interkulturelle Themen behandelt?	Ja
2. Wie viele Seiten umfassen diese Inhalte im Vergleich zum gesamten Buch?	
Absolute Anzahl	8 von 101
Relative Anzahl	7,92%
MESOAN	NALYSE
3A: Wird der Auseinandersetzung mit interkultureller Musik ein eigenes Kapitel zugeteilt? Wenn ja, wie heißt es?	Ja "Andere Länder" (S. 46-49) (Themenuhr 3), "Andere Länder" (S. 94-97) (Themenuhr 4)
3B: Gibt es weitere Seiten zur Interkulturalität außerhalb des Kapitels?	Nein



	MIKR	MIKROANALYSE - Duett Musikbuch 3/4	usikbuch 3/4	
		"Wahrnehmen und		"Reflektieren und
Aufbau des Kapitels	"Wissen"	Deuten"	"Gestalten und Aufführen"	Kontextualisieren"
			Tanzt zum Lied in einer Reihe hintereinander oder im Flankenkreis.	
			2) Begleitet das Lied mit Trommeln, Rasseln und Xylofon.	
			3) Erfindet auf Stabspielen mit den Tönen d und a eine eigene Begleitung zum Lied.	
Oberkapitel: Andere Länder (S. 46-49) (Themenuhr 3) Unterkapitel: Nordamerika - der Stamm der Navajo (S. 46-47)			4) Führt das Lied auf. Gestaltet mit Gesang, Instrumenten und Tanz. Bastelt euch dafür Requisiten. Material: Maracas, Handtrommeln, Federn, bunte Bänder, bunte Perlen, Schnur.	
Inhalte: Liedbegleitung Lieder/Songs (Ursprungsland): Hi yo ipsiniyah (Nordamerika)			5) Partnerarbeit: Singt das Lied auf Solmisationssilben. Zeigt euch gegenseitig an, wenn mehr als 3 gleiche Silben nacheinander gesungen werden: Singt diese leise. Singt noch einmal. Zeigt euch gegenseitig beim höchsten und tiefsten Ton des Liedes die Handzeichen	
			6) 2 Navajo-Kinder klopfen an	
			verschiedenen Stellen auf den Stamm. So kann das klingen:	
Oberkapitel: Andere Länder (S. 46-49) (Themenuhr 3)			1) Singt das Cowboy-Lied und bewegt euch dazu.	

Oberkapitel: Andere Länder (S. 46-49) (Themenuhr 3) Unterkapitel: Gamelanmusik aus Indonesien (S. 94-95) Inhalte: Gamelan Musik Lieder/Songs (Ursprungsland): % (nur auf der CD)		Unterkapitel: Im wilden Westen (S. 48-49) Inhalte: Lied singen Lieder/Songs (Ursprungsland): Das Lasso vergisst er nie! (USA)
3) Hört euch die Gamelanmusik noch einmal an. Denkt euch gemeinsam dazu eine Geschichte aus, in der viele Rollen mitspielen. Ihr könnt Prinzessinnen aber auch Drachen, einen Donnergott und viele weitere Figuren erfinden. Schreibt eure Geschichte auf. + 4) Bastelt euch passend zu eurer Geschichte eigene Schattentheaterfiguren. Überlegt, von welcher Seite die Figuren später in eurem Schattentheater zu sehen sein sollen. Gestaltet diese Seite kunstvoll. Material: Bastelvorlage, Pappe, Schere, Klebeband, dünne Holzstäbe, Musterklammern, Temperafarben.	an. Beschreibt den Unterschied zu unserer Orchestermusik. 2a) Hört euch die 3 typischen Instrumente eines Gamelanorchesters an. Beschreibt ihren Klang. Ordnet die Instrumente ihren Instrumente, die ähnlich klingen.	
	2b) Improvisiert gemeinsam eine Gamelanmusik im piano.	2) Singt das Lied nur auf einem Vokal. Wechselt den Vokal bei jedem Teil, der eine neue Bewegung bringt. Ein Kind dirigiert und zeigt den Wechsel der Vokale an. 3)* Tanzt den Cowboy Mixer.

	Lieder/Songs (Ursprungsland): Einigkeit und Recht und Freiheit (Deutschland), Arirang (Korea)	Oberkapitel: Andere Länder (S. 94-97) (Themenuhr 4) Unterkapitel: Nationalhymnen (S. 96-97)	
	2) Bringt die Karten zur Geschichte der deutschen Nationalhymne in die richtige Reihenfolge.		
3) Hört euch das "Kaiserquartett" an. Summt die Melodie der deutschen Nationalhymne mit. Zählt auf, welche Instrumente in einem Streichquartett mitspielen. Welches Streichquartett ist nicht dabei?			5) Schattentheater: Spielt eure Geschichte als Schattentheater zur Musik. Teilt eure Geschichte in verschiedene Szenen auf. Verteilt die Rollen. Material: weiße Leinwand oder Bettlaken, Schattentheaterfiguren, Beamer oder andere starke Lichtquelle. + 6) Überlegt, wann und wem ihr das Schattentheater vorführen könntet. Gestaltet gemeinsam ein großes Plakat.
		1) Summt die deutsche Nationalhymne mit. Zählt Ereignisse auf, zu denen die Nationalhymne gespielt wird. Beschreibt, welche Körperhaltung man einnimmt und was man tut, wenn die eigene Nationalhymne gespielt wird. Wie drückt man Respekt aus, wenn die Nationalhymne anderer Staaten gespielt wird?	

richtigen Land zu. 5) Hört euch das Lied "Arirang" an. Überlegt, warum es die Nordkoreaner und Südkoreaner ausgewählt haben. Erklärt, was sie den Zuschauern der Spiele und der Welt damit zeigen wollen.

GRUN	DDATEN
Titel	Klick! Musik 1/2
Klassenstufe	1/2
Verlag	Cornelsen; Volk und Wissen
Herausgeber	Axel Schmidt
Autoren	Axel Schmidt, Adelheid Klauer, Claudia Dippon, Oliver Tillmann, Gabriele Klatt
Auflage	1. Auflage 2008, 1. Druck
Zusatzmaterialien	Schülerbuch mit Beilage, Handreichung mit
	Audio CD
MAKRO	ANALYSE
1. Werden im Musikbuch interkulturelle	Ja
Themen behandelt?	
2. Wie viele Seiten umfassen diese Inhalte im	
Vergleich zum gesamten Buch?	
Absolute Anzahl	2 von 63
Relative Anzahl	3,17%
MESOA	NALYSE
3A: Wird der Auseinandersetzung mit	Nein
interkultureller Musik ein eigenes Kapitel	
zugeteilt?	%
Wenn ja, wie heißt es?	
3B: Gibt es weitere Seiten zur Interkulturalität	%
außerhalb des Kapitels?	

MIK	ROANALY	MIKROANALYSE - Klick! Musik 1/2	ik 1/2	
Aufbau des Kapitels	"Wissen"	"Wahrnehmen und Deuten"	"Gestalten und Aufführen"	"Reflektieren und Kontextualisieren"
Oberkapitel: Liedanhang - international Unterkapitel: International Inhalte: weitere Lieder aus anderen Ländern; keine Aufgaben, nur Liedersammlung Lieder/Songs (Ursprungsland): Hey, hello, bonjour; The Little Bell at Westminster (England); One, two three, four; Un kilomètre à pied (Frankreich); Tsche tsche kule (Afrika); Komm zu uns (Gel bize, katıl bize) (Türkei); Aramsam sam (Marokko)				
Anzahl Aufgaben	0	0	0	0

GRU	NDDATEN
Titel	Klick! Musik 3/4
Klassenstufe	3/4
Verlag	Cornelsen; Volk und Wissen
Herausgeber	Axel Schmidt
Autoren	Axel Schmidt, Adelheid Klauer, Claudia Dippon, Olliver Tillmann, Gabriele Klatt
Auflage	1. Auflage 2009, 1. Druck
Zusatzmaterialien	Schülerbuch 3/4 mit Beilage, Handreichung 3/4 mit CD
MAKR	OANALYSE
1. Werden im Musikbuch interkulturelle Themen behandelt?	Ja
2. Wie viele Seiten umfassen diese Inhalte im Vergleich zum gesamten Buch? Absolute Anzahl	5 von 77
Relative Anzahl	6,49%
	DANALYSE
3A: Wird der Auseinandersetzung mit	Ja
interkultureller Musik ein eigenes Kapitel zugeteilt?	
Wenn ja, wie heißt es?	"Hello, Salut und Merhaba" (S. 6-8)
3B: Gibt es weitere Seiten zur Interkulturalität außerhalb des Kapitels?	Ja
Mikroanalyse	e Klick! Musik 3/4
4	0 0
■ "Wissen"	"Wahrnehmen und Deuten"

"Reflektieren und Kontextualisieren"

"Gestalten und Aufführen"

	MIKROAN	MIKROANALYSE - Duett Musikbuch 3/4	ouch 3/4	
		"Wahrnehmen und		"Reflektieren und
Aufbau des Kapitels	"Wissen"	Deuten"	"Gestalten und Aufführen"	Kontextualisieren"
Oberkapitel: Hello, Salut und Merhaba (S. 6-8)			1) Frère Jacques in drei verschiedenen Sprachen singen.	
Inhalte: verschiedene Lieder aus unterschiedlichen Kulturen		 Nationalhymnen hören und Bilder zuordnen. 		
Lieder/Songs (Ursprungsland): Frère Jacques (Frankreich), Nationalhymnen England, Frankreich,			 Lieder mit Körpergesten begleiten. 	
Türkei; Hello Children-Rap, Eller eller şap şap şap (Türkei)			4) Eller eller şap şap şap singen und dazu klatschen	
Oberkapitel: Unsere Stimme (S. 52-53) Unterkapitel: Singen mit Bewegung - Die Muzels bei der Morgengymnastik (S. 53) Inhalte: Liedbegleitung Lieder/Songs (Ursprungsland): U gonni (Afrika)		•	1) * Das Lied mit Körpergesten begleiten.	
Oberkapitel: Liederanhang Unterkapitel: In die Welt gesungen (S. 76-77) Inhalte: weitere Lieder aus anderen Ländern; keine Aufgaben, nur Liedersammlung Lieder/Songs (Ursprungsland): Afrikanisches Begrüßungslied (Ghana), Samba Lele (Brasilien), Ikielim (Türkei), The Aphabet Song; Un, deux, trois (Frankreich), Simama kaa (Afrika) Kum ba yah (USA)				
Anzahl Aufgaben	0	1	4	0

GRUNI	DDATEN
Titel	Fidelio 1. Musik in der Grundschule
Klassenstufe	1
Verlag	Westermann
Herausgeber	Birgit Braun-Rehm
Autoren	Birgit Braun-Rehm, Antke Hellmann, Dorothea Zigldrum Illustrationen: Dunja Schnabel
Auflage	2011, Druck A 7
MAKRO	ANALYSE
1. Werden im Musikbuch interkulturelle Themen behandelt?	Ja
2. Wie viele Seiten umfassen diese Inhalte im Vergleich zum gesamten Buch?	
Absolute Anzahl	3 von 83
Relative Anzahl	3,61%
MESOA	NALYSE
3A: Wird der Auseinandersetzung mit interkultureller Musik ein eigenes Kapitel zugeteilt? Wenn ja, wie heißt es?	Nein %
3B: Gibt es weitere Seiten zur Interkulturalität außerhalb des Kapitels?	0/0



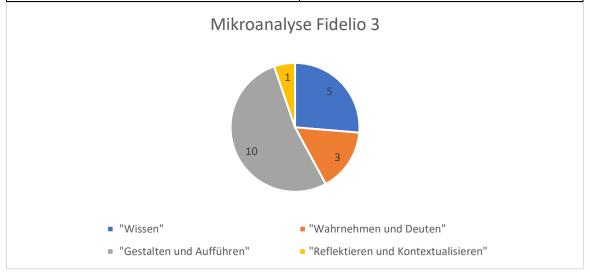
	MIKRO	ANALYSE - Fi	MIKROANALYSE - Fidelio 1. Musik in der Grundschule	
Aufhon dos Vonitols	W. San San Maria	"Wahrnehmen	"Costalton and Autribus"	"Reflektieren und
O'1:4-1: XI XI61:- T0 /S			1) I ind durch Versingen and Nachsingen orlernen	
Oberkapitel: Von Kopf bis Fuß (S. 20.27)			1) Lied durch Vorsingen und Nachsingen eriernen.	
Inhalte: Begrüßungslieder			2) Gesten erarbeiten und diese zum Lied ausführen	
Lieder/Songs (Ursprungsland):			3) Lied mit Handtrommel (oder anderen Fellinstrumenten)	
Afrikanisches Begrüßungslied				
(Arrika), Fortugiesisches Tanziled (Portugal) (Türkei), The Aphabet			4) Text mit den Kindern sprechen und inhaltlich klären.	
Song; Un, deux, trois (Frankreich),				
(USA)			5) Inhalt der zweiten Strophe in Bewegung umsetzen.	
Oberkapitel : Öhrlis Musiksommer (S. 76-83)			1) Lied erlernen	
Inhalte: Lieder zum Sommer				
Lieder/Songs (Ursprungsland): Kiša pada (Serbokroatien)			2) Ein Sommer-Regengedicht rhythmisch akzentuiert sprechen und deutlich artikulieren.	
Anzahl Aufgaben	0	0	7	0

GRUND	DATEN
Titel	Fidelio 2. Musik in der Grundschule
Klassenstufe	2
Verlag	Westermann
Herausgeber	Birgit Braun-Rehm
Autoren	Birgit Braun-Rehm, Antke Hellmann, Dorothea Zigldrum Illustrationen: Dunja Schnabel
Auflage	2011, Druck A 6
MAKROA	NALYSE
1. Werden im Musikbuch interkulturelle Themen behandelt?	Ja
2. Wie viele Seiten umfassen diese Inhalte im Vergleich zum gesamten Buch?	
Absolute Anzahl	1 von 83
Relative Anzahl	1,2%
MESOAN	NALYSE
3A: Wird der Auseinandersetzung mit interkultureller Musik ein eigenes Kapitel zugeteilt? Wenn ja, wie heißt es?	Nein %
3B: Gibt es weitere Seiten zur Interkulturalität außerhalb des Kapitels?	%
Mikroanalys 0	se Fidelio 2



0	1	0	0	Anzahl Aufgaben
	1)* Deutschen und türkischen Liedtext (auch mithilfe der Aufnahme CD 2/13) sprechen und singen lernen.			Oberkapitel: Ich hab' den Herbst im Korb (S. 52-59) Inhalte: Lieder zum Herbst Lieder/Songs (Ursprungsland): Dün pazara uğradım (Herbstmarkt) (Türkei)
"Reflektieren und Kontextualisieren"	"Gestalten und Aufführen"	"Wissen" "Wahrnehmen und Deuten"	"Wissen"	Aufbau des Kapitels
	ısik in der Grundschule	MIKROANALYSE - Fidelio 2. Musik in der Grundschule	MIKR	

GRUND	DATEN
Titel	Fidelio 3. Musik in der Grundschule
Klassenstufe	3
Verlag	Westermann
Herausgeber	Birgit Braun-Rehm
Autoren	Birgit Braun-Rehm, Antke Hellmann, Dorothea Zigldrum Illustrationen: Dunja Schnabel
Auflage	2010, Druck A 6
MAKROA	NALYSE
1. Werden im Musikbuch interkulturelle Themen behandelt?	Ja
2. Wie viele Seiten umfassen diese Inhalte im Vergleich zum gesamten Buch? Absolute Anzahl	8 von 102
Relative Anzahl MESOAN	7,84%
3A: Wird der Auseinandersetzung mit interkultureller Musik ein eigenes Kapitel zugeteilt? Wenn ja, wie heißt es?	Ja "Musik überall" (S. 55-62)
3B: Gibt es weitere Seiten zur Interkulturalität außerhalb des Kapitels?	Nein



	MIKROAN	MIKROANALYSE - Fidelio 3. Musik in der Grundschule	k in der Grundschule	
Aufbau des Kapitels	"Wissen"	"Wahrnehmen und Deuten"	"Gestalten und Aufführen"	"Reflektieren und Kontextualisieren"
Oberkapitel: Musik überall			1) Sprecht den Text des englischen Klatschspiels rhythmisch.	
Unterkapitel: One, two three together! (S. 55) Inhalte: Vorstellung von England Lieder/Songs (Ursprungsland):			2) Begleitet den Vers mit passenden Bewegungen. Denkt euch für die dritte Textzeile eigene Bewegungen aus.	
One, two, three together (Klatschspiel) (England)			3) Sammelt Klatschspiele, die ihr kennt, und führt diese in der Klasse vor.	
	1) Welche Instrumente spielen häufig in der "folklorno grupa" mit?			
	2) Gibt es diese Instrumente auch bei uns?			
Oberkapitel: Musik überall Unterkanitel: Dobar dan! (S. 56-	3) Was ist ein "Kolo"?			
57) Inhalte: Balkan			4) Übt die Tanzschritte für den "Kolo" einzeln und sprecht dazu.	
Lieder/Songs (Ursprungsland): "Kolo" (Tanz) (Südslawisch)		5) Hört euch den Tanz von der CD an. Wie viele unterschiedliche Teile gibt es?		
			6) Verteilt euch im Raum und tanzt einzeln zu der Musik.	
			7) Stellt euch in einem Kreis auf und tanzt den "Kolo" gemeinsam.	
Oberkapitel: Musik überall Unterkapitel: Bei den Griots in Westafrika (S. 58-59)	1) Was ist an einer Griot-Familie das Besondere? Erzähle.			

10		3	5	Anzahl Aufgaben
nnst ;	5) Spielst du Blockflöte? Dann kannst du zu der Liedmelodie eine zweite Stimme spielen.			made the sun
n it	4) Erfindet auf einem Stabspiel mit den Tönen F, G, A, B, C und D ein Vor- und Nachspiel zum Lied.			Lieder/Songs (Ursprungsland): Jean Petit qui danse (Frankreich), Bruder Jakob (Frankreich), God
igt at.	3) Sing das englische Lied und zeigt mit Gesten, was Gott erschaffen hat.			62) Inhalte: verschiedene Lieder
len.	2) Begleitet das Lied mit Stabspielen.			Unterkapitel: Ohne Titel (S. 60-
		1) Mit welchen Körperteilen kann Jean Petit tanzen?		Oherkanitel: Musik überall
4) In dieser Ausgabe von "Trotamundos" hast du viele verschiedene Arten von Musik kennengerlernt. Ich hoffe es hat dir Spaß gemacht alles auszuprobieren und anzuhören. Welche Musik hat dir am besten gefallen? Denk noch einmal daran: Schreibe mir doch einmal über deine Lieblingsmusik. Hast du einen bestimmten Liebslingsstar? Was findest du an seiner oder ihrer Musik so toll? Ich warte auf deine E-Mail unter: musik@westermann.de		3) Höre dir von der CD ein kurzes Musikstück an. Kennst du ein Instrument bei uns, das so ähnlich klingt?		
			2) Welches ist das Hauptinstrument der Griots?	Inhalte: Afrika Lieder/Songs (Ursprungsland): Simama kaa (Afrika)

GRUNI	DDATEN
Titel	Fidelio 4. Musik in der Grundschule
Klassenstufe	4
Verlag	Westermann
Herausgeber	Birgit Braun-Rehm
Autoren	Birgit Braun-Rehm, Antke Hellmann, Dorothea Zigldrum Illustrationen: Dunja Schnabel
Auflage	2009, Druck A 5
MAKRO	ANALYSE
1. Werden im Musikbuch interkulturelle Themen behandelt?	Ja
2. Wie viele Seiten umfassen diese Inhalte im Vergleich zum gesamten Buch?	
Absolute Anzahl	7 von 102
Relative Anzahl	5,83%
MESOA	NALYSE
3A: Wird der Auseinandersetzung mit interkultureller Musik ein eigenes Kapitel	Ja
zugeteilt? Wenn ja, wie heißt es?	"Weihnachtspost" (S. 74-83)
3B: Gibt es weitere Seiten zur Interkulturalität außerhalb des Kapitels?	Nein



	MIKRO.	MIKROANALYSE - Fidelio 4. Musik in del	n der Grundschule	
Aufbau des Kapitels	"Wissen"	"Wahrnehmen und Deuten"	"Gestalten und Aufführen"	"Reflektieren und Kontextualisieren"
Oberkapitel: Weihnachtspost (S. 74-83) Unterkapitel: Weihnachtsgrüße aus Bremen Inhalte: Weihnachten in unterschiedlichen Ländern Lieder/Songs (Ursprungsland): Ich habe einen Weihnachtsmann geseh'n (Bremen)	la)* Den Liedtext lesen, kritisch beleuchten		lb)* das Lied anschließend singen. Den Refrain mehrstimmig gestalten.	
			1) Übt das Gedicht von der Befana. Sprecht es rhythmisch und so kräftig wie ein richtiger Italiener.	
Oberkapitel: Weihnachtspost (S. 74-83) Unterkapitel: Weihnachtsgrüße aus			2) Flüstert das Gedicht geheimnisvoll im Kanon. Die zweite Gruppe setzt nach der ersten Textzeile ein.	
Italien Inhalte: Weihnachten in unterschiedlichen Ländern Lieder/Songs (Ursprungsland): %			3) Singt den Vers auf einem Ton. Ein Kind gibt auf dem Xylophon einen Ton vor, die anderen singen nach. Die vierte Zeile "Viva, vivia la Befana" wird gerufen.	
			4) Erfinde für die erste Zeile des Gedichts eine Melodie auf dem Stabspiel. Singe deine Melodie und schreibe sie auf.	
Oberkapitel: Weihnachtspost (S. 74-83) Unterkapitel: Weihnachtsgrüße aus		1a) Hört das Lied von der CD und verfolgt die Noten im Buch.	1b) Summt die Melodie des Liedes oder singt sie auf die Tonsilbe "du".	
Russland Inhalte: Weihnachten in unterschiedlichen Ländern Lieder/Songs (Ursprungsland): Wlesu rodilas jolotschka (Russland)		2) Hört das Lied noch einmal von der CD und verfolgt auch diese Noten beim Hören. Was fällt euch auf? Was ist anders?		
Oberkapitel: Weihnachtspost (S. 74-83) Unterkapitel: Weihnachtsgrüße aus Schweden		1a) Hört euch das Lied von der CD an.	1b) Singt die letzte Liedzeile mit und wählt für die Begleitung Instrumente aus: [].	

0	12	4	1	Anzahl Aufgaben
	4) Bestimmt für jede Gruppe einen "Tanzmeister" aus. Er oder sie bestimmt während des Tanzens die Dauer und die Reihenfolge der Tanzschritte.			atone on emisuras - Yanz (OOZE)
	3) Bildet Kreise und tanz den Kick-Schritt vorwärts im Kreis herum.			Lieder/Songs (Ursprungsland): All
	2) Stellt euch in Fünfergruppen mit dem Rücken zum Publikum auf. Dreht euch während des Vorspiels nacheinander um. Beginnt mit dem Kick-Schritt, wenn die Blasinstrumente mit der Melodie einsetzen.			Oberkapitel: Weihnachtspost (S. 74-83) Unterkapitel: Weihnachtsgrüße aus den USA Inhalte: Weihnachten in
	1b) und übt zunächst den Kick-Schritt und das "Knie-Verschieben".	1a) Hört den Tanz von der CD an		
	2) Schafft ihr das Lied auf Schwedisch zu singen? Die Bilder erklären euch einige schwedische Wörter.			Inhalte: Weihnachten in unterschiedlichen Ländern Lieder/Songs (Ursprungsland): Nu ha vi ljus (Schweden)

GRUNI	DDATEN
Titel	Der neue Musikus 1/2. Ein Musikbuch für die Grundschule
Klassenstufe	1/2
Verlag	Volk und Wissen
Herausgeber	Klaus Patho
Autoren	Klaus Patho, Annerose Schnabel
Auflage	1. Auflage 8. Druck 2010
Zusatzmaterialien	Lehrbuch, Handreichungen für den Unterricht, Arbeitsheft, CD 1-4 (Paket), Poster Hörspaziergang Land/Stadt
	ANALYSE
1. Werden im Musikbuch interkulturelle Themen behandelt?	Ja
2. Wie viele Seiten umfassen diese Inhalte im Vergleich zum gesamten Buch?	
Absolute Anzahl	8 von 146
Relative Anzahl	5,48%
	NALYSE
3A: Wird der Auseinandersetzung mit	Nein
interkultureller Musik ein eigenes Kapitel	%
zugeteilt? Wenn ja, wie heißt es?	90
3B: Gibt es weitere Seiten zur Interkulturalität außerhalb des Kapitels?	%
Mikroanalyse Dei	neue Musikus 1/2
4	2
■ "Wissen"	"Wahrnehmen und Deuten"
■ "Gestalten und Aufführen"	"Reflektieren und Kontextualisieren"

MIKKOANALYSE - D	er neue M	lusikus 1/2. Ein Musik	MIKROANALYSE - Der neue Musikus 1/2. Ein Musikbuch für die Grundschule	e
		"Wahrnehmen und	"Gestalten und	"Reflektieren und
Aufbau des Kapitels	"Wissen"	Deuten"	Aufführen"	Kontextualisieren"
Oberkapitel: Meine erste Musikstunde (S. 10-53)			1, 5,	
Unterkapitel: Ein Fest in Afrika (S. 48-49)			1) Bewegt euch zur Musik.	
Inhalte: Trommeln in Afrika			2) Baut eine Blumentopftrommel.	
Lieder/Songs (Ursprungsland): Nanaye (Afrika)			+ 3) Trommelt [zur Musik].	
Oberkapitel: Ferien-Erinnerungen (S. 54-101)			1) Gestaltet zu den Bildern	
Unterkapitel: Ferien-Erinnerungen & Guten Morgen			Klangspiele.	
Europa!				
Inhalte: Die Rhône- ein Tanz aus Frankreich,				
verschiedene Kulturen in Europa/innerhalb der Klasse				
Lieder/Songs (Ursprungsland): Die Rhône		2) Zu welchen Hörbeispielen		
(Frankreich), Europa-Speisen-Rap		passen die Bilder?		
Oberkapitel: Ferien-Erinnerungen (S. 54-101)		1) Vergleicht den Klang der		
Unterkapitel: Die Türkei stellt sich musikalisch vor		Kaval mit dem der Blockflöte.		
Inhalte: Die türkische Flöte, die Kaval;			2) Spielt das Vorspiel zum	
Lieder/Songs (Ursprungsland): Komm zu uns (Gel			folgenden Lied auf der Blockflöte	
Bize, katıl bize) (Türkei), Der Hirte (Çoban) (Türkei)			oder einem Stabspiel.	
Anzahl Aufgaben	0	,	4	0

GRUNI	DDATEN
Titel	Der neue Musikus 3. Ein Musikbuch für die Grundschule
Klassenstufe	3
Verlag	Volk und Wissen
Herausgeber	Sonja Hoffmann
Autoren	Georg Biegholdt, Sonja Hoffmann, Natalie Ilberz, Ellen Maaß, Annerose Schnabel
Auflage	1. Auflage, 6. Druck 2010
Zusatzmaterialien	Lehrbuch, Handreichungen für den Unterricht, Arbeitsheft, CD 1-2, Poster Hörreise Deutschland/Europa
	ANALYSE
1. Werden im Musikbuch interkulturelle Themen behandelt?	Ja
2. Wie viele Seiten umfassen diese Inhalte im Vergleich zum gesamten Buch?	
Absolute Anzahl	8 von 83
Relative Anzahl	9,46%
	NALYSE
3A: Wird der Auseinandersetzung mit	Nein
interkultureller Musik ein eigenes Kapitel	
zugeteilt?	%
Wenn ja, wie heißt es?	
3B: Gibt es weitere Seiten zur Interkulturalität außerhalb des Kapitels?	%
-	er neue Musikus 3
	0 0
7	
■ "Wissen"	"Wahrnehmen und Deuten"
"Gestalten und Aufführen"	"Reflektieren und Kontextualisieren"

MIKROANAL	YSE - De	MIKROANALYSE - Der neue Musikus 3. Ein Musik	n Musikbuch für die Grundschule	
		"Wahrnehmen und		"Reflektieren und
Aufbau des Kapitels	"Wissen"	Deuten"	"Gestalten und Aufführen"	Kontextualisieren"
Oberkapitel: Kernteil (S. 6-48) Unterkapitel: Australien		1) Malt wie die heutigen Aborigines mit Punkten ein Bild zur Musik.		
Lieder/Songs (Ursprungsland): Ungala Wé (Australien), Didgeridoo-Musik (Australien)			 Spielt die Musik mit den selbst gebauten Didgeridoos, mit Klanghölzern, Weidenhölzern, Steinen, 	
Oberkapitel: Kernteil (S. 6-48) Unterkapitel: Maisstampfen bei den Hopi			Baut eine Maisrassel und probiert verschiedene Klänge aus.	
Inhalte: Kultur der Hopi Lieder/Songs (Ursprungsland): Maisstampflied (Hopi, USA), Gelben Mais mahlen wir (Hopi,			2) Bewegt euch zur Musik. Entwickelt daraus einen Tanz, bei dem ihr um eine gute Maisernte bittet.	
USA)			3) Begleitet mit den Klangstäben f,a und c.	
Oberkapitel: Lieder und Spielstücke (S. 50-67) Unterkapitel: So klingt's woanders (S. 64) Inhalte: verschiedene Lieder aus Europa und der Welt; meistens ohne konkrete Aufgabe Lieder/Songs (Ursprungsland): Shake The Apple Tree (Schüttelt den Apfelbaum); Hej, schnelles Wasser (aus Polen), Mon Papa (Mein Papa, aus Frankreich), Ha Bu Diyar (Ach, dieses Land, aus der Türkei)			1) Begleitet mit Körperinstrumenten	
Oberkapitel: Lieder und Spielstücke (S. 50-67) Unterkapitel: Ganz weit weg (S. 66-67) Inhalte: verschiedene Lieder aus Europa und der			 Musiziert mit Stabspielen, Klangstäben oder der Blockflöte. Begleitet mit Stabspielen oder Klangstäben den Refrain, Vor- und Zwischenspiel. 	
Welt; meistens ohne konkrete Aufgabe Lieder/Songs (Ursprungsland): Wichi Tai Tai ("indianisch"), Wolkenboot (aus England)			 Singt in jedem Liedteil die Töne gebunden und atmet zwischen den Bögen. Achtet auf eine Aussprache. 	
Anzahl Aufgaben	0	1	7	0

GRUNI	DDATEN
Titel	Der neue Musikus 4. Ein Musikbuch für die
	Grundschule
Klassenstufe	4
Verlag	Volk und Wissen
Herausgeber	Sonja Hoffmann
Autoren	Georg Biegholdt, Sonja Hoffmann, Axel
	Schmidt, Annerose Schnabel, Jochen Willrodt
Auflage	1. Auflage, 7. Druck 2010
Zusatzmaterialien	Lehrbuch, Handreichungen für den Unterricht,
	Arbeitsheft, CD 1-3, Poster Weltreise
MAKRO	ANALYSE
1. Werden im Musikbuch interkulturelle	Ja
Themen behandelt?	
2. Wie viele Seiten umfassen diese im	
Vergleich zum gesamten Buch?	
Absolute Anzahl	8 von 91
Relative Anzahl	8,79%
MESOA	NALYSE
3A: Wird der Auseinandersetzung mit	Nein
interkultureller Musik ein eigenes Kapitel	
zugeteilt?	%
Wenn ja, wie heißt es?	
3B: Gibt es weitere Seiten zur Interkulturalität	%
außerhalb des Kapitels?	

Mikroanalyse Der neue Musikus 4



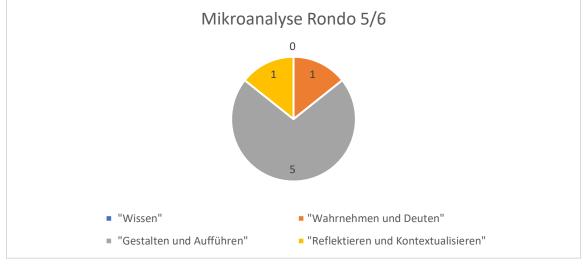
■ "Wissen"

- "Wahrnehmen und Deuten"
- "Gestalten und Aufführen"
- "Reflektieren und Kontextualisieren"

MIKROA	NALYSE - Der n	MIKROANALYSE - Der neue Musikus 4. Ein Musik	Musikbuch für die Grundschule	schule
		"Wahrnehmen und		"Reflektieren und
Aufbau des Kapitels	"Wissen"	Deuten"	"Gestalten und Aufführen"	Kontextualisieren"
Oberkapitel: Kernteil (S. 6-57) Unterkapitel: Weihnachten in Europa (S. 26-27)			1) Musiziert "Fröhliche Weihnacht überall!". Verbindet damit die einzelnen Szenen (Spielsatz siehe S.	
Inhalte: Verschiedene Weihnachtslieder			58).	
innerhalb Europas Lieder/Songs (Ursprungsland): Fröhliche Weihnacht überall			 Stellt die Bräuche als Pantomime dar und begleitet sie mit Klängen und Geräuschen. 	
(Deutschland), La Befana (Italien), Lulajże Jezuniu (Polen), La Galette (Frankreich)Fröhliche Weihnacht überall				
(Deutschland), La Befana (Italien), Lulajże Jezuniu (Polen), La Galette (Frankreich)	3) Informiert euch über weitere Weihnachtsbräuche.			
		1) Vergleicht die beiden Musikbeispiele mit dem		
		Bild. Beschreibt eure Eindrücke.		
Oberkapitel : Kernteil (S. 6-57) Unterkapitel : Russischer Winter (S. 28-29)		2a) Wie oft erklingt dieses Hauptthema in der		
Inhalte: Winter in Russland, Sergej Prokofjew Lieder/Songs (Hrspringsland)			(3) Was könntet ihr auf einer Troikafahrt erleben? Gestaltet in
"Troika" (Russland)				Gruppen eure eigene Schlittenfahrt. Verbindet dabei die einzelnen Episoden mit dem Troika-Thema. Vergleicht Prokofjewa "Troika" mit eurer Komposition.
Oberkapitel: Kernteil (S. 6-57) Unterkapitel: Musik aus den Anden (S.		1) Sucht den folgenden Rhythmusbaustein im Lied		
48-49)		"Pollerita"		

1	8	5	1	Anzahl Aufgaben
	4) Was könnte passiert sein? Gestaltet eine Hörspielszene zur Musik.			
		Gestaltungsmitteln wird das hörbar gemacht?		
		und ausgelassener zu tanzen. Mit welchen		Lad
		Spaß daran, immer wilder		Lieder/Songs (Ursprungsland): A Long, Long Time; Seemannstanz: Jack's The
		spielen?		decrescendo, Rimski-Korsakow
		Instrumentengruppen		Inhalte: Seefahrt, Crescendo,
		Instrumente und		Unterkapitel: Auf Seefahrt (S. 50-51)
		B erklingen. Welche		Oberkapitel: Kernteil (S. 6-57)
		Reihenfolge die Teile A und		
		2) Stellt fest, in welcher		
	Strophen.			
	Singen aus. Dichtet weitere			
	Führt rhythmisch die Bewegungen des Seilziehens zum			
	B und C.			
	die drei verschiedenen Formteile A,			
	4) Erfindet einfache Tanzformen für			
	3)* Begleitet "Para Que Miras"			Miras (Anden, Südamerika)
	Panflöten-Modell.			Lieder/Songs (Ursprungsland): Pollerita (Anden Südamerika) Para Oue
	2) Bastelt euch aus (unterschiedlich			aus den Anden
				Inhalte: Typische Instrumente und Tänze

GRUND	DATEN
Titel	Rondo 5/6
Klassenstufe	5/6
Verlag	Mildenberger
Herausgeber	Karl-Heinz Keller
Autoren	Karl-Heinz Keller, Rainer Pachner, Rainer Sticher, Herbert Szymanski, Paul Reiner Zeck
Auflage	2001, 9. Druck
Zusatzmaterialien	Schülerbuch, Lehrerhandbuch, Kopiervorlagen, Transparentfolien, 3 Kompaktschallplatten, 4 Kompaktschallplatten
MAKROA	NALYSE
1. Werden im Musikbuch interkulturelle Themen behandelt?	Ja
2. Wie viele Seiten umfassen diese Inhalte im Vergleich zum gesamten Buch?	
Absolute Anzahl Relative Anzahl	12 von 179 6,7%
MESOAN	JALYSE
3A: Wird der Auseinandersetzung mit interkultureller Musik ein eigenes Kapitel zugeteilt? Wenn ja, wie heißt es?	Ja "Lieder der Völker" Kl. 5 (S. 73-76) und "Lieder der Völker" Kl. 6 (S. 72-75)
3B: Gibt es weitere Seiten zur Interkulturalität außerhalb des Kapitels?	Ja



1	5	1	0	Anzahl Aufgaben
	1) Begleitet das Lied mit den beiden rhythmischen Bausteinen: Achtet auf den Taktwechsel.			Oberkapitel: Lieder der Völker (S. 72-75), Kl. 6 Inhalte: Lieder aus anderen Ländern Lieder/Songs (Ursprungsland): Trois jeun's tambours (Frankreich), Komm zum Tanz, mein Mädchen (Ungarn), Santa Lucia (Italien), Wiegenlied (Finnland), Loch Lomond (Schottland), I come from Alabama (USA), La cucaracha (Mexiko), Petruschka (Ukraine)
	4)* Zwei von euch können den Kolo Kalendara durch rhythmische Begleitung unterstützen:			Zigeunerpolka (Deutschland), Al Achat (Israel), Kolo Kalendara (Kroatien), Pop goes the weasel (England, USA)
	4)* Bei diesem Tanz aus Kroatien könnt ihr auch eure eigenen Einfälle einbringen.			anderen Ländern Lieder/Songs (Ursprungsland):
3)* Dieser Musiktitel ist überwiegend in Dur komponiert. Aber einer der drei Teile klingt anders. Welcher? Ihr werdet diese andere Klangwelt bald näher kennen lernen.				Oberkapitel: Musik und Tanz (S. 38-41), Kl. 6 Inhalte: unterschiedliche Tänze aus
	2)* Tanzt den Tanz.			
		1) Hört die Musik!		
	 Wechselt euch beim Vorsingen der eninzelnen Strophen ab. Die übrigen wiederholen den Vers für Vers. 			Oberkapitel: Lieder der Völker (S. 73-76), Kl. 5 Inhalte: Lieder aus anderen Ländern Lieder/Songs (Ursprungsland): Kanon "Shalom chaverim" (Israel), Pfeifer Tim aus Irland (Irland), Gugus et son violon (Frankreich), Tarantella (Italien), Sascha geizte mit den Worten (Russland), Wenn die Farandole klingt (Südfrankreich)
"Reflektieren und Kontextualisieren"	"Gestalten und Aufführen"	"Wahrnehmen und Deuten"	"Wissen"	Aufbau des Kapitels
	SE - Rondo 5/6	MIKROANALYSE - Rondo 5/		

GRUNI	DDATEN
Titel	Rondo 7/8. Ein Musikwerk für die Sekundarstufe
Klassenstufe	7/8
Verlag	Mildenberger
Herausgeber	Karl-Heinz Keller
Autoren	Paul Reiner Zeck. Unter Mitarbeit von: Bernd Droll, Werner Englert, Wolfgang Erber, Karl- Heinz Keller, Johannes Modritsch, Kornelia Peterka, Angelika Pummer, Wiltrud Reutsch- Weinmann, Claudia Schwabe, Herbert Szymnaski
Auflage	2001, 6. Druck
Zusatzmaterialien MAKRO	Schülerbuch, Lehrerhandbuch, Kopiervorlagen, Transparentfolien, 4 CD, Alternativ 4 MC, Instrumental Arrangements zu den Liedern von Rondo 7/8, 1 CD ANALYSE
1. Werden im Musikbuch interkulturelle Themen behandelt?	Ja
2. Wie viele Seiten umfassen diese Inhalte im Vergleich zum gesamten Buch? Absolute Anzahl Relative Anzahl	24 von 180 13,33% ANALYSE
3A: Wird der Auseinandersetzung mit	Ja
interkultureller Musik ein eigenes Kapitel zugeteilt? Wenn ja, wie heißt es?	"Musik anderer Völker"
3B: Gibt es weitere Seiten zur Interkulturalität außerhalb des Kapitels?	Ja
<u> </u>	se Rondo 7/8



■ "Wissen"



	MIKR	MIKROANALYSE - Rondo 7	ndo 7/8	
Aufbau des Kapitels	"Wissen"	"Wahrnehmen und Deuten"	"Gestalten und Aufführen"	"Reflektieren und Kontextualisieren"
Oberkapitel : Afrikanische Musik		1) Wie stellt ihr euch Dschungelmusik aus Afrika vor? Wie würdet ihr diese Musik beschreiben?		
Unterkapitel: Musik aus dem Dschungel (S. 46)		2) (Hörbeispiel) Was		
Inhalte: Rhythmus als Charakteristikum für		Musik von der Musik,		
airikanische Musik, Puis, Polyfylninik		die ihr gerne hört?		
Lieder/Songs (Ursprungsland): % (nur von der CD)		3) (Hörbeispiel) Welche Instrumente		
		kennt ihr?		
				4) Könnt ihr euch vorstellen, dass diese Musik nach Noten gesnielt wird?
			5) (Hörbeispiel) Klatscht oder stampft den Puls des Stückes mit	
			6) Erfindet einen kleinen "Stampftanz" im	
			Kreis oder in zwei sich gegenüberstehenden Linien.	
Oberkapitel: Afrikanische Musik			7) Spielt erst die einzelnen Stimmen, dann	
Unterkapitel: Vom Puls zum Polyrythmus - Der Puls (S. 47)			mehrere gleichzeitig, in verschiedene Gruppen aufgeteilt. Achtet auf die	
Inhalte: Rhythmus als Charakteristikum für			Betonungen bei Conga und Bongo.	
afrikanische Musik, Puls, Polyrythmik Lieder/Songs (Ursprungsland): %			8) Eine Gruppe klatscht die Betonungen der Conga mit und eine andere Gruppe die Betonungen der Bongos.	
			9) Klatscht in zwei Gruppen die Betonungen wie oben und denkt euch dazu	
			die durchgehenden Trommeln. Diese hören aber auf zu spielen.	

Oberkapitel: Musik aus Nordamerika Unterkapitel: Gesänge der Schwarzen in den ht USA (S. 54-62) Inhalte: Sklaverei, Spirituals B	Oberkapitel: Musik aus Nordamerika Unterkapitel: Frühe Lieder der Weißen in den USA (S. 50-53) Inhalte: Nordamerika, Cowboys Lieder/Songs (Ursprungsland): Home on the range (USA), Swanee River (USA), Banks of the Ohio (USA), Jesse James (USA)	Oberkapitel: Musik aus Nordamerika Unterkapitel: Musik der indianischen Urbevölkerung (S. 49) Inhalte: Indianerstamm der Navajo Lieder/Songs (Ursprungsland): Indianerruf	Oberkapitel: Afrikanische Musik Unterkapitel: Die Melodie (S. 48) Inhalte: Call and Response Lieder/Songs (Ursprungsland): Ayelevi
1)* Welches Schicksal hinter diesen Gesängen steht, belegen die folgenden Bilder. Sprecht darüber!		auf die Rasseln, die leise im Hintergrund spielen- "auf Lücke" zwischen den Akzenten.	
		ad e" 1b) Versucht sie mit euren Rasseln zu verstärken. 2) Entwickelt selbst einen "Indianertanz" zu aufgenommener Musik (Hörbeispiel)	10) Übt dieses Lied in zwei Gruppen ein: Vorsänger und Nachsänger. 11) Dann können einige den angegebenen handclap-Rhythmus klatschen. Andere stampfen, wie angegeben. Könnt ihr das auch, während ihr singt? 12) Wieder andere können das Ganze mit einem der angegeben Patterns rhythmisch begleiten. 13) Lasst einen Dschungel erwachen und beben mit einem kleinen improvisierten Arrangement.

				Lieder/Songs (Ursprungsland): Nobody knows the trouble I've seen, Joshua fit de battle of Jericho, Michael row the boat ashore, Oh freedom, Go tell it on the mountain, Kumbaya, my Lord, When Israel was in Egypt's Land, Swing low, Oh when the saints, Rock my soul (alles USA)
	5) Warum die farbigen Sklaven gerade darin ihre Hoffnungen wiederfanden, wird bei manchen dieser Bibelstellen klarer, wenn man noch einige Sätze vor und hinter den angegebenen liest.	4) Jede der folgenden Bibelstellen lässt sich dem Anfang eines Spirituals auf diesen Seiten zuordnen []. Sucht mithilfe des Inhaltsverzeichnisses die angegebenen Stellen.		
			3) Hört verschiedene Aufnahmen mit je einer Strophe dieses Spirituals. Welche Darbietung kommt der ursprünglichen Singpraxis am nächsten?	
6) Ihr könnt dieses Spiritual mit der Stimme oder Instrumenten so begleiten, dass ihr die Akkordbezeichnungen als Begleittöne nehmt. Das erleichtert ihr euch, wenn ihr das Ganze aufteilt in zwei zweitaktige Begleitbausteine: []				2) Ihr könnt das bei "Nobody knows" so übernehmen: Einige mit hohen Stimmen singen die wechselnden Texte der Strophen, alle möglichst zweistimmig das "Oh yes lord". Zum Refraingesang der übrigen singt eine Gruppe mit tiefen stimmen einen zweistimmigen Ostinato, jeweils viermal.

2	16	Si.	3	Anzahl Aufgaben
				Oberkapitel: Singen, Musizieren, Tanzen Unterkapitel: Wir tanzen (S. 40-44) Inhalte: Vorstellung von verschiedenen Tänzen Lieder/Songs (Ursprungsland): Zorba`s Dance (Griechenland), Livan Oy (Türkei), Good old days (Nordamerika)
1) Stellt die wichtigsten Unterschiede fest, die zwischen dieser vereinfachten Fassung und dem Originaltitel bestehen.				Oberkapitel: Singen, Musizieren, Tanzen Unterkapitel: Stücke zum Musizieren (S. 34-39) Inhalte: Vorstellung von verschiedenen Liedern Lieder/Songs (Ursprungsland): Tijuana Taxi (USA), Banuwa als Musizierstück (Afrika)
	2) Wählt für die rhythmische Begleitung passende Rhythmusinstrumente aus und legt für jedes von ihnen einen eigenen Rhythmus fest.			Lieder/Songs (Ursprungsland): Guantanamera (Kuba), Cielito Lindo (Mexiko), Chevaliers de la table ronde (Frankreich), Hava nagila (Balkan)
	1) Überlegt und prüft, welche Instrumente hier für die Begleitung in Tönen geeignet sind. Dabei könnt ihr schon die ersten vier Takte wie die folgenden Vierergruppen begleiten: [].			Oberkapitel: Singen, Musizieren, Tanzen Unterkapitel: Popsongs - Folksongs (S. 24- 33) Inhalte: Vorstellung von verschiedenen Liedern
	7) Eine andere Weise das Spiritual auszugestalten: Die hohen Stimmen der Klasse singen die Melodie. Die tiefen Stimmen singen in zwei Gruppen gleichzeitig (vielleicht von Instrumenten unterstützt) wöhrend des ganzen Spirituals:			

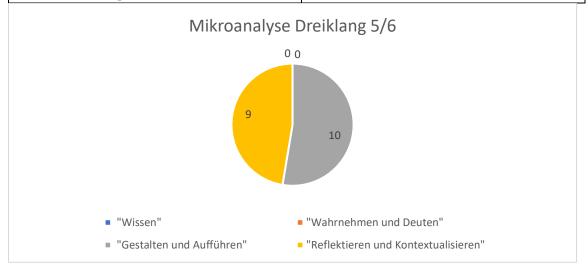
GRUND	DDATEN
Titel	Rondo 9/10. Ein Musikwerk für die Sekundarstufe
Klassenstufe	9/10
Verlag	Mildenberger
Herausgeber	Karl-Heinz Keller
Autoren	unter Mitarbeit von: Ulrike Armbrüster, Reinhard Bartel, Roselinde Bartel, Bernd Droll, Werner Englert, Johannes Modritsch, Angelika Pummer, Almuth Schirrmeister, Kurt Schlegel, Herbert Szymanski, Dieter Zeh unter Beratung von: Kurt Holzkämper, Roland Leibold, Kornelia Peterka
Auflage	2000, 1. Druck
Zusatzmaterialien	Schülerbuch, Lehrerhandbuch, Kopiervorlagen, Transparentfolien, 4 CD, Instrumental Arrangements zu den Liedern von Rondo 9/10, 1 CD
MAKROA	ANALYSE
1. Werden im Musikbuch interkulturelle Themen behandelt?	Ja
2. Wie viele Seiten umfassen diese Inhalte im Vergleich zum gesamten Buch? Absolute Anzahl Relative Anzahl	10 von 193 5,18%
	NALYSE
3A: Wird der Auseinandersetzung mit interkultureller Musik ein eigenes Kapitel zugeteilt? Wenn ja, wie heißt es?	Ja "Aus der Musik außereuropäischer Völker: Beispiel China" (S. 138-141)
3B: Gibt es weitere Seiten zur Interkulturalität außerhalb des Kapitels?	Ja
Mikroanal	yse Rondo 9/10
7	5
■ "Wissen"	■ "Wahrnehmen und Deuten"
"Gestalten und Aufführen"	■ "Reflektieren und Kontextualisieren"

		MIKROANALYSE - Rondo 9/1	Rondo 9/10	
Aufbau des Kapitels	"Wissen"	"Wahrnehmen und Deuten"	"Gestalten und Aufführen"	"Reflektieren und Kontextualisieren"
		Hört den ersten Teil dieses Stückes. Die von Shan Wen Tong gesnielte Snong werdet ihr		
		leicht heraushören aus der Gruppe der beteiligten		
				2) Wie wirkt die Musik auf euch, nachdem ihr die Informationen dazu erhalten habt?
,				3) Beschreibt den Klang der Suona.
				man ihn am ehesten Vergleichen?
				4) Welche uns geläufigen
				der Höhlenmalerei vertreten?
				5) Welche fehlen?
				6) Vergleicht die Pipa, soweit schon
				abendländischen Saiteninstrument,
				das ihr am nächsten verwandt ist.
Obstantal And dor Maril				7) Bei welchen europäischen
außereuropäischer Völker: Beispiel China				Erfindung zu Nutze?
(S. 138-141)				8) Welches der vorgestellten Instrumente findet sich auch auf der
Weg zur Chinesischen Musik? (S. 138-				Höhlenwandmalerei?
140) Inhalta: Zugang finden zu chinesischer		9) Ordnet die Beispiele den		
Musik, Chinesische Instrumente,		anderer Reihenfolge.		
Pentatonik				10) Äußert euch darüber, woran euch
Lieder/Songs (Ursprungsland): % (nur von der CD)				die Klänge erinnern und wie sie auf euch wirken.
. 01. 40. (2)				0 00 000

	1) Übt die Tanzform der Sternpolka	Unterkapitel: Wir tanzen (S. 30-37) Unterkapitel: Sternpolka (S. 33-34) Inhalte: Tanzen zum Hörbeispiel
	1) Tanzt zum Hörbeispiel	Oberkapitel: Wir tanzen (S. 30-37) Unterkapitel: Sellengers Round - ein altenglischer Country Dance (S. 31-32) Inhalte: Tanzen zum Hörbeispiel Lieder/Songs (Ursprungsland): % nur von der CD
	1) Begleitet das Lied	Oberkapitel: Aus der Musik außereuropäischer Völker: Beispiel China (S. 138-141) Unterkapitel: Chinesisches Musiktheater (S. 141) Inhalte: Musiktheater in China Lieder/Songs (Ursprungsland): Chinesisches Lied aus der Provinz Szetschuan (China)
	13) Bildet mit den weißen Tasten pentatonische Reihen, indem ihr nur Tasten anschlagt, zwischen denen sich eine schwarze Taste befindet. Auch auf diese Weise vermeidet ihr die Halbtonschritte.	
	12) Erprobt selbst die andere Wirkung pentatonischer Musik gegenüber der uns vertrauten, indem ihr auf dem Klavier oder dem Keyboard nur auf schwarzen Tasten spielt. Wenn ihr mehrere Tasten gleichzeitig anschlagt, wird sich in diesem Fall immer ein guter Zusammenklang ergeben, weil die scharfen Halbtöne fehlen.	
11) Hört nach diesen Informationen die Ausschnitte nochmals. Wirken sie ietzt anders auf euch?		

7	5	2	0	Anzahl Aufgaben
				Inhalte: verschiedene Lieder mit teilweise weiterführenden Ideen (Tanz, Begleitung etc.) Lieder/Songs (Ursprungsland): Kalinka (Russisches Volkslied, S. 180) Arnisi (Griechenland, S. 186), Üsküdara gideriken (Türkei, S. 188), Hashivenu (Israel, S. 188)
				Oberkapitel: Weitere Lieder, Schlager,
				Lieder/Songs (Ursprungsland): % nur von der CD

GRUND	DATEN
Titel	Dreiklang 5/6. Lehrbuch für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen
Klassenstufe	5/6
Verlag	Volk und Wissen
Herausgeber	Wilfried Behrendt, Siegfried Bimberg, Irmgard Krauthoff, Lothar Schubert, Hans Vogel
Autoren	weitere Autoren: Henrik Amende, Susann Amende, Hans-Herbert Fehske, Yvonne Funck, Brigitta Helmholz, Elisabeth Reschke, Gerd Stiehler, Johanne-Dorothea Thäle
Auflage	1996, 1. Auflage, 1. Druck
Zusatzmaterialien	Lehrbuch, Lehrerband, 4 Kassetten oder alternativ 4 CDs
MAKROA	NALYSE
1. Werden im Musikbuch interkulturelle Themen behandelt?	Ja
2. Wie viele Seiten umfassen diese Inhalte im Vergleich zum gesamten Buch?	
Absolute Anzahl Relative Anzahl	14 von 188 7,45%
MESOAN	NALYSE
3A: Wird der Auseinandersetzung mit interkultureller Musik ein eigenes Kapitel zugeteilt? Wenn ja, wie heißt es?	Ja "Lieder überall (Lieder aus aller Welt)"
3B: Gibt es weitere Seiten zur Interkulturalität außerhalb des Kapitels?	Ja



		MIKROANA	MIKROANALYSE - Dreiklang 5/6	
Anithan des Kapitels	"Wissen"	"Wahrnehmen	"Gestalten und Aufführen"	"Reflektieren und Kontextualisieren"
Oberkapitel: Stimmt mit uns ein! (S.			1) Wie kann das Lied dynamisch unterschiedlich gestaltet werden?	
Unterkapitel: Lieder überall (Lieder ans aller Welt) (S. 160-172)				2) Bestimmt die Hauptmotive! Worin unterscheiden sie sich?
Inhalte: unterschiedliche Lieder aus verschiedenen Kulturen Lieder/Songs (Ursprungsland): Oi, ich fahre hin und her (Polen) Ho unser			3) Versucht, den Begleitsatz auch auf Melodieinstrumenten zu spielen! Die Dreiklangstöne könnten zum Beispiel auf drei Instrumente verteilt werden.	
Maat (England), Sur le pont d'Avignon (Frankreich), Katjuscha (Russland),				4) Auf welche Weise wird das Anfangsmotiv in den Takten 3 und 4 weitergeführt?
Grün sind der Heimat dichte Fichtelwälder (Tschchien), Die Fahrt ins				5) Bestimmt das Vorzeichen und die Grundtöne der Lieder. In welchen Tonarten sind sie notiert?
Holz (Sorbisch), Es rufen uns die freien Wogen (Schweden), Un poquito cantas (Südamerika), Hochzeitslied (Türkei).				6) Bestimmt die Tonika-, den Dominant- und den Subdominantdreiklang von F-Dur!
Pera stus pera kampus (Griechenland), Hava nagila (Israel)				7) In welchen Liedabschnitten entdeckt ihr die Kadenzfolge T - S - D - T?
			8) Begleitet das Lied mit den Grundtönen der Hauptdreiklänge!	
			9) Findet die geraden und ungeraden Takte heraus und dirigiert!	
			10) Beachtet beim Singen den auftaktigen bzw. volltaktigen Beginn beider Stimmen!	
			 Ihr könnt die zweite Stimme auch auf Instrumenten spielen. Leichter wird das, 	
			wenn ihr die einzelnen Abschnitte auf verschiedene Gruppen verteilt, zum Beispiel []	
				12) Welche der Melodien steht in F-Dur, welche in d-Moll?
				13) In welcher Tonart steht die Liedmelodie?

GRUI	NDDATEN
Titel	Dreiklang 7/8. Lehrbuch für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen
Klassenstufe	7/8
Verlag	Volk und Wissen
Herausgeber	Wilfried Behrendt, Bernhard Streerath
Autoren	Dorothee Barth, Reinhard Böhle, Axel Brunner, Eva-Maria Ganschinietz, Stefan Gies, Ursula Greger, Christoh Herrmann, Wolfgang Jurisch, Andreas Richter, Lothar Schubert, Harald Schwarz
Auflage	1. Auflage, 1998
Zusatzmaterialien	Lehrbuch, Lehrerband, 5 CDs oder 5 Kassetten
MAKR	OANALYSE
1. Werden im Musikbuch interkulturelle Themen behandelt?	Ja
2. Wie viele Seiten umfassen diese Inhalte im Vergleich zum gesamten Buch?	
Absolute Anzahl	21 von 199
Relative Anzahl	10,55% DANALYSE
3A: Wird der Auseinandersetzung mit	Ja Ja
interkultureller Musik ein eigenes Kapitel zugeteilt?	Ju
Wenn ja, wie heißt es?	"Die ganze Welt ist voll Musik"
3B: Gibt es weitere Seiten zur Interkulturalität außerhalb des Kapitels?	Ja



	MIKRO	MIKROANALYSE - Dreiklang	7/8	
Aufbau des Kapitels	"Wissen"	"Wahrnehmen und Deuten"	"Gestalten und Aufführen"	"Reflektieren und Kontextualisieren"
	1) Nicht immer scheinen die Eltern mit der Freundschaft ihrer Tocher einverstanden zu sein. Wie versteht ihr den			
		2) Die Liedaufnahme lässt eine Form des Singens in der		
		Gemeinschaft erkennen, die in		
Oberkapitel : Die ganze Welt ist voll Musik (S. 34-42)		Afrika weit verbreitet ist. Um welche handelt es sich?		
Unterkapitel: Musik und Tanz bei		3) Beschreibt den Klang des		
den Senufo (S. 34-35)		Kpoye! Welche Funktionen		
typische Instrumente		4) Mit diesem Lied sollen noch		
Lieder/Songs (Ursprungsland): %		mehr Freunde herbeigerufen		
nur von der CD		werden. Achtet auf den Wechsel		
		von Instrumental- und Gesangsteil und vergleicht die		
		Melodien beider Teile		
			5) Klatscht mit und versucht auch	
			dann diesen Rhythmus	
			beizubehlaten, wenn in der Aufnahme nicht geklatscht wird!	
Oberkapitel: Die ganze Welt ist voll		1) Wie wirkt die Musik des		
Musik (S. 34-42)		Stückes "Altiplano" auf euch?		

Hochzeitsmusik (S. 40-41) Inhalte: Hochzeiten in Ägypten, Das	Oberkapitel: Die ganze Welt ist voll Musik (S. 34-42) Interkanitel: Orientalische	tua man thyen (Ich sitze im Boot) (Vietnam), Nguoi oi nguoi o dung ve (Bleib, geh nicht fort) (Vietnam)	Singen), Das Instrument Dan bau Lieder/Songs (Ursprungsland): Ngoi	Unterkapitel: Singewettstreit in Vietnam (S. 38-39) Inhalte: Das Hoi I im East (guan ho	Oberkapitel: Die ganze Welt ist voll Musik (S. 34-42)				Lieder/Songs (Ursprungsland): Altiplano (Bolivien), Chukaru-baile (Bolivien)	Unterkapitel: Musik für die Götter (S. 36-37) Inhalte: Kultur der Indios in Bolivien, typische Instrumente, typische Feste
										2) Auf welche Weise werden auf einer Panflöte Töne erzeugt? Wie entstehen höhere/tiefere Töne?
		5) In einer Aufnahme erklingen eine Gitarre und ein Dan bau. Charakterisieer den Klang des Dan bau und vergleicht die Melodie des Musikstückes mit der Melodie des Liedes "Bleib, geh nicht fort"!	4) Versucht Motive herauszuhören!					3) Verfolgt die Melodie mit Hilfe der Noten!		
2) Klatscht oder musiziert zur Tonaufnahme!				3) Singt die Melodie und prägt euch die Motive ein!	2) Erprobt das Prinzip des quan- ho-Singens mit einem Lied, das ihr alle kennt!		4) Spielt oder singt eine euch bekannte Melodie, indem ihr die einzelnen Töne der Melodie oder ihre Abschnitte auf zwei Gruppen einteilt!			
	1) Welche Hochzeitsbräuche kennt ihr aus eurer Umgebung?					1) Nennt Ereignisse, zu denen man bei uns besondere Kleidung trägt!				

Oberkapitel: Tanztour (S. 104-116) Unterkapitel: Mayim, Mayim (S. 115) Inhalte: Mayim (Tanz)	Oberkapitel: Tanztour (S. 104-116) Unterkapitel: Syrtos (S. 114) Inhalte: Syrtos (Tanz) Lieder/Songs (Ursprungsland): Syrtos Kalamatianos (Griechenland)	Oberkapitel: Tanztour (S. 104-116) Unterkapitel: Ragtime (S. 110) Inhalte: Schrittfolge (keine expliziten Aufgaben) Lieder/Songs (Ursprungsland): % nur von der CD	Inhalte: Cha-Cha-Cha (Tanz und Musik) Lieder/Songs (Ursprungsland): Kuba-Cha-Cha-Cha (Kuba)	Oberkapitel: Tanztour (S. 104-116) Unterkapitel: Cha-Cha-Cha (S. 108-		Volk der Nubier, typische Musikinstrumente der Nubier Lieder/Songs (Ursprungsland): Mabrouk wo arisna (Ägypten), Samiry
	1) Geht zunächst zu diesem Rhythmus!		3) Zum Kuba-Cha-Cha-Cha könnt ihr auch die folgenden Rhythmusbausteine mitmusizieren: []	 Versucht diese Schritte zunächst allein zu tanzen, stellt euch dazu in Reihen aus! Diesen Cha-Cha-Cha könnt ihr selbst spielen! 	5) Legt auf ein Stabspiel nur die Stäbe einer fünfstufigen Tonleiter und improvisiert. Beschreibt den Klangcharakter!	3) Erfindet andere Begleitrhythmen!
1) Welchen Bezug zum Leben des israelischen Volkes hat dieser Tanz?					Achtet auch auf das Vorhandensein von Ganz- und Halbtonschritten!	4) Wodurch unterschiedet sich die fünfstufige Tonleiter von einer Durtonleiter?

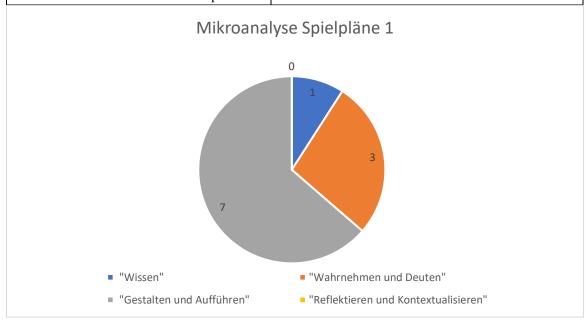
5	18	8	2	Anzahl Aufgaben
	5) Legt gemeinsam Atemstellen fest, die dem Charakter des Liedes entsprechen!			(Russland), Zum Tanze, da geht ein Mädel (Schweden), Helle Wasser (Finnland)
	4) Macht Vorschläge für die Liedgestaltung. Beachtet dabei vor allem Tempo und Dynamik!			Guantanamera (Kuba), La cucaracha (Mexiko), Am Lagerfeuer (Ungarn), An den Fluss will ich gehen
	3) Begleitet euren Gesang auf einem Melodieinstrument mit den Grundtönen der angegebenen Harmonien!			Unterkapitel: Lieder überall (S. 174-179) Inhalte: Verschiedene Lieder Lieder/Songs (Ursprungsland):
2) Zwei Takte dieses in h- Moll notierten Liedes stehen in Dur. Findet diese Takte!				Oberkapitel: Stimmt mit ein! (S. 166-
	Die zweite Stimme zu diesem Lied könnt ihr singen oder auf einem Melodieinstrument spielen.			
	Wahl! Erprobt unterschiedliche Besetzungen, stimmt in den Ruf "Cha-Cha-Cha" mit ein!			Inhalte: Cha-Cha-Cha Lieder/Songs (Ursprungsland): Cha- Cha-Cha (Lateinamerika)
	Begleitet den "Echo-Cha-Cha- Cha" mit Instrumenten eurer			Oberkapitel: Sang und Klangwerkstatt (S. 8-22) Unterkapitel: Echo-Cha-Cha-Cha (S. 15)
	3) Musiziert einige der Rhythmen auch zur Samba-Aufnahme!			Lieder/Songs (Ursprungsland): Samba (Brasilien)
	2) Gestaltet mit den Rhythmen 1 bis 7 eine Rhythmus-Samba"			Unterkapitel: Samba (S. 14)
		1) So klingt eine brasilianische Samba. Beschreibt die Musik!		Oberkapitel: Sang und
				Lieder/Songs (Ursprungsland): Mayim (Israel)

Titel	Dreiklang 9/10. Lehrbuch für den
Titel	
	Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen.
Klassenstufe	9/10
Verlag	Volk und Wissen
Herausgeber	Stefan Gies
Autoren	Dorothee Barth, Axel Brunner, Ulf Firke, Eva- Maria Ganschinietz, Stefan Gies, Andreas Richter, Gero-Schmidt-Oberländer, Harald Schwarz, Gerd Stiehler, Bernd Wessel Mitarbeit: Claudia Freytag
Auflage	2001, 1. Auflage 3. Druck
Zusatzmaterialien	Lehrbuch, Lehrerband, 5CDs
MAKR	OANALYSE
1. Werden im Musikbuch interkulturelle Themen behandelt?	Ja
2. Wie viele Seiten umfassen diese Inhalte im Vergleich zum gesamten Buch?	
Absolute Anzahl	4 von 215
Relative Anzahl	1,86%
	DANALYSE
3A: Wird der Auseinandersetzung mit interkultureller Musik ein eigenes Kapitel	Nein
zugeteilt? Wenn ja, wie heißt es?	9/0
3B: Gibt es weitere Seiten zur Interkulturalität außerhalb des Kapitels?	%



	N	MIKROANALYSE - Dreiklang	Dreiklang 9/10	
Aufbau des Kapitels	"Wissen"	"Wahrnehmen und Deuten"	"Gestalten und Aufführen"	"Reflektieren und Kontextualisieren"
			Stellt euch im Kreis auf. Klascht regelmäßige Viertel! Führt dazu folgende Schrifthewegungen aus: []	
Klangwerkstatt (S. 8-22) Unterkapitel: Ndinderere - ein			2) Sprecht zunächst den Text des Hintergrundchores ("Ndi-nde-re-re").	
Lied aus Simbabwe (S. 12-13) Inhalte: Ndinderere (Lied): Mbira			Singt ihn dann in den notierten Tonhöhen!	
Hosho, Ngomo (Instrumente)			3) Gestalter auf der Grundlage der	
Ndinderere (Simbabwe, Afrika)			Schrittolge (siene Seite 12) eine Choreografie!	
Oberkapitel: Stimmt mit ein! (S. 170-197)				
Inhalte: verschiedene Lieder Lieder/Songs (Ursprungsland):				
Tumbalaika (Jiddische				
Volksweise), Xekina mja psaropula				
(Kleiner Fischer, aus Griechenland),				
Anzahl Aufgaben	0	0	3	0

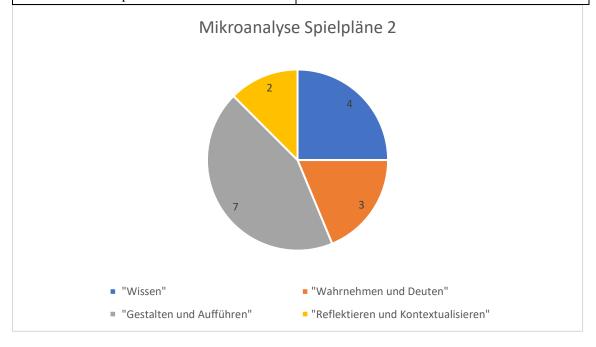
GRU	JNDDATEN
Titel	Spielpläne 1.
Klassenstufe	5/6
Verlag	Klett Verlag
Herausgeber	begründet von: Karl-Jürgen Kemmelmeyer, Rudolf Nykrin
Autoren	Erarbeitet von: Anke Haun, Rainer Kotzian, Kai Martin, Marlis Mauersberger, Matthias Rheinländer
Auflage	2013, 1. Auflage
Zusatzmaterialien	Lehrbuch, Lehrerband, 5CDs
MAK	ROANALYSE
1. Werden im Musikbuch interkulturelle Themen behandelt?	Ja
2. Wie viele Seiten umfassen diese Inhalte im Vergleich zum gesamten Buch?	
Absolute Anzahl	8 von 239
Relative Anzahl	3,35%
MES	OANALYSE
3A: Wird der Auseinandersetzung mit	Nein
interkultureller Musik ein eigenes Kapitel	
zugeteilt?	%
Wenn ja, wie heißt es?	
3B: Gibt es weitere Seiten zur	%
Interkulturalität außerhalb des Kapitels?	



	MIKR	MIKROANALYSE - Spielplän	lpläne 1	
		"Wahrnehmen und	11.00	"Reflektieren und
Oberkapitel: 02 Sprechen - Rappen - Singen				
Unterkapitel: Melodien mit fünf Tönen (S. 4647)				
Inhalte: verschiedene Lieder, Harmonik				
Lieder/Songs (Ursprungsland): There's a littel wheel (USA), Weyhada heyudah			1b) und singt die Melodie dazu. Eine	
(Indianisches Aufwecklied), Tiren gelir (Türkei)		1a) Hört das Lied auf einer Saz gespielt	Saz ist ein Zupfinstrument, das in der Türkei sehr populär ist.	
Oberkapitel : 02 Sprechen - Rappen - Singen (S. 26-81)	1) Auf der ganzen			
Unterkapitel: Auf Festen singen - Geburtstag und Hochzeit (S. 66-67)	Lied "Happy			
Inhalte: Pentatonik	der deutsche Text?			
Lieder/Songs (Стяргандзіяна): парру birthday, Viel Glück und viel Segen			2) Singt es in verschiedenen Sprachen.	
(Deutschland), Damat Oyunu - ein türkischer			Kennt ihr noch andere Übersetzungen?	
Hochzeitstanz			3)* Tanzt den Tanz zu Damat Oyunu.	
Oherkanitel: 03 Tanzwerkstatt (S. 82-95)			1)* Tanzt den finnischen Tanz zum Hörbeispiel,	
Unterkapitel: Tänze aus aller Welt (1) (S. 88-			1) Überlegt euch eine	
89) Inhalte: verschiedene Tänze			Bewegungsverbindung mit den beschriebenen Figuren und tanzt sie zur	
Lieder/Songs (Ursprungsland): Letkiss			Musik. Damit der Tanz ein interessantes choreografisches Bild bekommt, bildet	
(1 miz, 1 minund), ixiano wian (1 miz, 1 olom)			kleine und große Kreise, Schlangen	
			usw.	
Oberkapitel: 03 Tanzwerkstatt (S. 82-95)		1) Hört euch die		
Unterkapitel: Tänze aus aller Welt (2) (S. 90-		Instrumentalfassung an		
Inhalte: verschiedene Tänze		eure Gedanken/Bilder zu		
Lieder/Songs (Ursprungsland): Erev Ba -		der Musik! Welche		
Det Austin Kottitt (181451), \bigcirc ayak (1 m kst)		THE THE THE THE		

0	7	3	1	Anzahl Aufgaben
	4) Lest euch die Bewegungsbeschreibung für den Üç ayak durch und tanzt ihn zur Musik. Vielleicht fallen euch Schrittvariationen zu den einzelnen Melodien ein.			
		einsetzt.		
		eine neue Melodie		
		herauszufinden, wann		
		und versucht		
		3) Hört euch die Musik an		
	durch und versucht, sie umzusetzen.			
	2) Lest euch die Tanzbeschreibung			

GRUN	DDATEN
Titel	Spielpläne 2.
Klassenstufe	7/8
Verlag	Klett Verlag
Herausgeber	begründet von: Karl-Jürgen Kemmelmeyer, Rudolf Nykrin
Autoren	Erarbeitet von: Anke Haun, Rainer Kotzian, Kai Martin, Marlis Mauersberger, Matthias Rheinländer
Auflage	2014, 1. Auflage
Zusatzmaterialien	Lehrbuch, Lehrerband, 5CDs
MAKRO	ANALYSE
1. Werden im Musikbuch interkulturelle Themen behandelt?	Ja
2. Wie viele Seiten umfassen diese Inhalte im Vergleich zum gesamten Buch?	
Absolute Anzahl	10 von 242
Relative Anzahl	4,13%
MESOA	NALYSE
3A: Wird der Auseinandersetzung mit interkultureller Musik ein eigenes Kapitel	Ja
zugeteilt?	"Musikkulturen" (S. 186-217)
Wenn ja, wie heißt es?	T.
3B: Gibt es weitere Seiten zur Interkulturalität außerhalb des Kapitels?	Ja



	MIKR	MIKROANALYSE - Spielpläne 2	2	
Aufbau des Kapitels	"Wissen"	"Wahrnehmen und Deuten"	"Gestalten und Aufführen"	"Reflektieren und Kontextualisieren"
		 Hört die Komposition "Mai Nozipo" und haltet eure Eindrücke fest. 		
			 Spielt das Thema des Stückes. Baut euren Satz Stimme für Stimme auf. 	
	3) Informiert euch über die bei Maraires Komposition verwendeten Instrumente Ngoma und Hosho.			
Oberkapitel: Musikkulturen (S. 186- 217)	4) Lest den Text, in dem sich der Komponist Maraire zu			
Unterkapitel: Pieces of Africa (S. 206-207) Inhalte: Lieder und Kultur aus Afrika Lieder/Songs (Ursprungsland): Mai	seinem Stück äußert. Wie stellt ihr euch das ganze Stück vor? Entwickelt Vorstellungen, macht euch Notizen und besprecht sie.			
Nozipo (AIIIKa)		5) Hört nun das Stück noch einmal. Wie ist die Komposition gestaltet? Achtet auf die Dynamik, das Tempo, den Rhythmus, die Melodie und das Zusammenspiel.		
				6) Vergleicht die Gestaltung mit euren ersten
				Horeindrucken.
				7) Schaut euch die Abbildung an. Welche Ideen habt ihr?
Oberkapitel: Have fun - sing a song (S. 14-62) Haterkapitel: Weltmusik (1) (S. 46-			1) Versucht das Lied auch in Originalsprache zu singen. Eine Ausenrachehilfe findet ihr bior	
United Kapites. Weightlusik (1) (5. 40-			Ausspidchemme minder im mei.	

Inhalte: Weltmusik Lieder/Songs (Ursprungsland): Yarim Gitti Çeşmeye (Türkei), Adios ene maitia (Baskenland), Si ya hamba (Südafrika)	2) Recherchiert im Internet nach Videos von Aufführungen dieses Liedes.			
Oberkapitel: Have fun - sing a song (S. 14-62) Unterkapitel: Weltmusik (2) (S. 48-				
49)		1) Hört auf das Schlagzeug. Es spielt		
Inhalte: Weltmusik; Jamaika und		den typischen Reggea-Rhythmus.		
Lieder/Songs (Ursprungsland): No woman, no cry (Jamaika)		diesem Rhythmus die Hauptbetonung liegt.		
			Spielt die Bodypercussion- Begleitung zum Tonbeispiel "Samba Lelê"	
Oberkapitel: Have fun - sing a song (S. 14-62)			2) Sprecht bei nochmaligem Hören den Text mit und singt	
51)			2) Spielt die Sombe Declaitung	
Inhalte: Weltmusik; Samba Lieder/Songs (Ursprungsland):			3) Spielt die Samba-Begleitung zum Lied. Tipps zum Cajon-Spiel findet ihr hier [].	
Samba Lelë (Brasilien)			4) Überlegt euch, wie ihr Strophe und Refrain mit	
			gestalten könnt.	
Oberkapitel: Tanzwerkstatt (S. 64-76)	1) Wovon handelt der Film? Recherchiert im Internet.			
The Rapher Lower Couppensaize (S. 74-75) Inhalte: Weltmusik: Samba			 Bildet Sechser-Gruppen. Sucht euch einzelne Figuren 	
Lieder/Songs (Ursprungsland): Sirtaki (Griechenland), "Three around three"			aus, übt sie und bringt sie dann anderen bei. Lasst euch von der Fröhlichkeit der Musik	
Anzahl Aufgaben	4	3	7	2

GRUNI	DDATEN
Titel	Spielpläne 3.
Klassenstufe	9/10
Verlag	Klett Verlag
Herausgeber	begründet von: Karl-Jürgen Kemmelmeyer, Rudolf Nykrin
Autoren	Erarbeitet von: Anke Haun, Rainer Kotzian, Kai Martin, Marlis Mauersberger, Matthias Rheinländer
Auflage	2016, 1. Auflage
MAKRO	ANALYSE
1. Werden im Musikbuch interkulturelle Themen behandelt?	Ja
2. Wie viele Seiten umfassen diese Inhalte im Vergleich zum gesamten Buch?	
Absolute Anzahl	14 von 229
Relative Anzahl	6,11%
MESOA	NALYSE
3A: Wird der Auseinandersetzung mit	Nein
interkultureller Musik ein eigenes Kapitel zugeteilt? Wenn ja, wie heißt es?	%
3B: Gibt es weitere Seiten zur Interkulturalität außerhalb des Kapitels?	%
Mikroanalys	e Spielpläne 3
12	4

■ "Wissen"

■ "Gestalten und Aufführen"



	Ш	MIKROANALYSE - Spielplär	äne 3	
Aufbau des Kapitels	"Wissen"	"Wahrnehmen und Deuten"	"Gestalten und Aufführen"	"Reflektieren und Kontextualisieren"
Oberkapitel: Singen - Ausdruck unserer Gefühle (S. 16-54) Unterkapitel: Die Stimme -				1) Welche Aspekte dieses Interviews findet ihr persönlich interessant oder
(S. 18-19) Inhalte: Interview mit dem syrischen Sänger Ghays Mansour, Merkmale arabischen Gesangs				2) Gibt es auch Aspekte, die euch
				1) Schaut euch das Foto der Sängerin Zaz (*1980) an. Wie wird sie hier dargestellt? Wie würdet ihr sie beschreiben?
				2) Welchen Musikstil würdet ihr diesem Bild zuschreiben?
Oberkapitel : Singen - Ausdruck unserer Gefühle (S. 16-54)		3) Hört euch den Song an. Was bedeutet "Je veux"? Welche weiteren Wörter versteht ihr?		
Unterkapitel: Liebe, Melancholie, Glück, Spaß (8) (S. 36-37) Inhalte: Französische Chansons, "Zaz"		4) Welche Silben verschluckt Zaz beim Singen und welche Wörter betont sie?		
vs. Edith Piat Lieder/Songs (Ursprungsland): Je veux (Frankreich), Non je ne regrette rien (Frankreich)		5) Zaz scattet in der Intro auf den Silben "dedede". Die ersten zwei Takte der Melodie findet ihr in den Noten. Welches Instrument imitiert Zaz hier?		
				6) Probiert selbst aus, ob ihr diesen Sound nachahmen könnt. Findet ihr jemanden in eurer Klasse, der die übrigen sechs Takte im Intro heraushören und üben möchte?

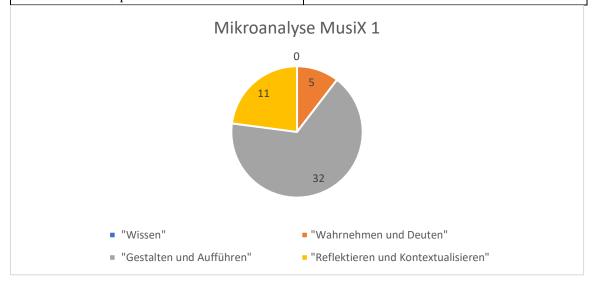
Oberkapitel: Kulturelle Vielfalt - Musik im 20./21. Jahrhundert Unterkapitel: Jamaika (S. 194-195) Inhalte: typische Elemente jamaikanischer Musik, Calypso Lieder/Songs (Ursprungsland): Banana boat song (Jamaika)	Oberkapitel: Tanz (S. 56-79) Unterkapitel: Hora Medura (S. 62-63) Inhalte: Hora Medura, Klezmermusik Lieder/Songs (Ursprungsland): Hora Medura (Tanz, Israel)	Oberkapitel: Tanz (S. 56-79) Unterkapitel: Volkstänze (S. 58-59) Inhalte: Gumboot Dance-Shosholoza Lieder/Songs (Ursprungsland): %	
1) Singt das Lied und patscht dazu auf euren Oberschenkeln den Conga- Rhythmus. Die "open"- Sounds spielt ihr mit der flachen Hand, die "Fingertips" mit den Fingerspitzen. 2) Probiert nun den Cajon- Rhythmus aus. Der Bass- Sound wird gestampft, der	1) Singt das Lied. 2) Tanzt den Lagerfeuertanz gemäß der folgenden Beschreibung.	1) Übt den Grundschritt zum Lied. 2) Tanzt den Gummistiefeltanz zwischen den Strophen (Form AB). 3) Erfindet einen C-Teil mit weiteren Gummistiefelbewegungen und -klängen.	7) Hört euch das Chanson "Non, je ne regrette rien" ("Nein, ich bereue nichts") an, das durch Piafs Interpretation sehr berühmt wurde. Fidnet heraus, was die Botschaft dieses Liedes ist. 8) Erarbeitet Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Zaz und Édith Piaf. Dabei könnt ihr euch auf folgende Punkte beziehen: ihre Arten zu singen, ihre Künstlerpersönlichkeiten, die Themen ihrer Lieder.

	Mbube (Südafrika)	Oberkapitel: Kulturelle Vielfalt - Musik im 20/21. Jahrhundert Unterkapitel: Südafrika (S. 196-197) Inhalte: Mbube, das Xylophon Lieder/Songs (Ursprungsland):			
			1) Hört das Tonbeispiel und lest die Noten mit. Bei jedem Durchgang kommt eine neue Stimme hinzu. Wie oft wird am Ende die Melodiestimme gespielt und mit welcher Spielweise wird sie dabei variiert? Wie ist der Schluss?		
4) Wenn ihr für die Bass- Stimme einen E-Bass wählt, genügt es auch, wenn ihr immer nur den Grundton eines Taktes in Halben spielt also [].	3) Djembe: Der Bass-Klang wird in der Mitte des Fells, der Open-Klang am Fellrand gespielt.	2) Die Caxixi-Stimme ist am einfachsten und gut zu realisieren, wenn ihr die Rasseln auf die Oberschenkel mit dem angegebenen Handsatzes schlagt.		3) Spielt nun die unten notierten Rhythmen zum Lied "Banana boat song" auf den angegebenen Instrumenten. Kennt ihr noch andere Instrumente, die dazu passen könnten? Erfindet auch eigene Begleitrhythmen, die dazu passen.	Snare-Sound wird geklatscht.

	Lieder/Songs (Ursprungsland): "Hinter der Mauer"	Unterkapitel: Samir Odeh-Tamimi (S. 202-205) Inhalte: Freiheit und Flucht	Oberkapitel: Kulturelle Vielfalt -							
		2) Lest den Beginn des Librettos und fasst das Geschehen zusammen.	drei Elemente für die Komposition?	Uraufführung. Welche Redeuting haben diese	Ort, Zeit und Ausführenden bei der	Lest den Text "Hinter der Mauer". Recherchiert nähere Informationen zu	Unterschiede und Gemeinsamkeiten.	7) Die Bilder zeigen Xylofone verschiedener Bauweisen - beschreibt		
4) Hört den Anfang des Oratoriums "Hinter der Mauer" und beschreibt die musikalische Umsetzung der einzelnen Stimmen (Instrumente/Tempo/Charakter/D ynamik,)										
										5) Übt das Stück zuerst mit aufbauenden Stimmen wie im Tonbeispiel und überlegt euch dann ein eigenes Arrangement.
	3) Beschreibt, welche Funktionen die einzelnen Stimmen einnehmen, und ordnet sie in einer Tabelle.								6) Sicher ist es euch auch schon einmal so ergangen, dass ihr einen "Verhörer" bei einem fremdsprachigen Song hattet (z. B. "Agathe Bauer" statt "I've got the power"). Nennt weitere Beispiele.	

Anzahl Aufgaben					
4				auf dem Online-Link an. Was sollen die Zuhörer nach der Uraufführung nicht über das Stück sagen und warum? Welche Vorstellungen und Gefühle haben der Komponist, der Chorleiter und einzelne Sänger beim Musizieren dieses Werks? Welche hast du?	
6 12					
12	9) Warum glaubt der Autor des Zeitungsartikels, dass das Publikum überfordert war? Wie hast du dich beim Hören gefühlt?	8) Das zweite Notenbeispiel zeigt einen Ausschnitt aus der Zweiten Stimme "Da ist kein Mädchen". Analysiere die melodische Struktur und suche Bezüge zur Herkunft des Komponisten.	7) Schau dir die Ausschnitte aus dem Beginn "Hinter der Mauer" an. Benenne und beschreibe wiederkehrende Motive/Elemente. Wie wirkt sich die Musik des Anfangs auf die Stimmung des gesamten Stückes aus?		Suche dir eines aus und beschreibe den Zusammenhang zum Werk "Hinter der Mauer".

GRUND	DATEN
Titel	MusiX. Das Kursbuch Musik 1
Klassenstufe	5/6
Verlag	Helbling
Herausgeber	Markus Detterbeck, Gero Schmidt- Oberländer
Autoren	%
Auflage	Ausgabe B (Bayern), 1. Auflage A1 2011, Druck 2020
Zusatzmaterialien	Lehrerband, Audio-CDs, Schülerarbeitsheft 1A, Schülerarbeitsheft 1B, Video-DVD, Multimedia-CD-ROM (Einzelplatzversion und Netzwerkversion), Testgenerator, Digitales Schulbuch
MAKROA	NALYSE
1. Werden im Musikbuch interkulturelle Themen behandelt?	Ja
2. Wie viele Seiten umfassen diese Inhalte im Vergleich zum gesamten Buch? Absolute Anzahl Relative Anzahl	19 von 243 7,82%
MESOAN	I JALYSE
3A: Wird der Auseinandersetzung mit interkultureller Musik ein eigenes Kapitel zugeteilt? Wenn ja, wie heißt es?	Ja "Fremd und vertraut" (S. 232-243)
3B: Gibt es weitere Seiten zur Interkulturalität außerhalb des Kapitels?	Ja



		MIKROANA	MIKROANALYSE - MusiX 1	
Aufbau des Kapitels	"Wissen"	"Wahrnehmen und Deuten"	"Gestalten und Aufführen"	"Reflektieren und Kontextualisieren"
			1)* Singt das Lied "Mai Nozipo". Führt dazu mit euren Füßen einen Beat in halben Noten aus. Die Hauptstimme könnt ihr zusätzlich mit dem Xylofon, aber auch mit beliebigen anderen Instrumenten (z.B. Flöten) spielen.	
Oberkapitel: 3 Meet the beat Unterkapitel: Workshop:			2)* Spielt dazu auf dem Metallofon oder Bassxylofon die Begleitstimme 1.	
Stabspiele- Schritt 4: Ein Stück aus Afrika (S. 43)			3)* Auf dem Glockenspiel könnt ihr noch die Begleitstimme 2 hinzunehmen. Diese Stimme	
Inhalte: Workshop zum Erlernen des Spielens an			kann man auch auf einem Xylofon on hoher	
Stabspielen			Beat orientiert, fällt es euch leichter, die Pause	
Mai Nozipo (Afrika)			4)* Zuletzt giht die Percussion dem Stiick eine	
			afrikanische Würze.	
			5)* Für Profis: Für unser Arrangement wurden	
			die Rhythmen etwas vereinfacht. Hört euch	
			Groove des Stückes zu imitieren.	
			1) Die Reggea-Begleitung verleiht dem Song	
Oberkapitel: 6 Haste Töne?			em Cuten-Morgen-Feeling. Begietet die Strophe des Songs mit Stabspielen oder	
Unterkapitel: Melodien			Boomwhackers.	
machen Laune (S. 70-71) Inhalte: Liedgestaltung Lieder/Sonos (Treprunosland):			2) Für den Refrain gibt es schon eine deutsche Textversion. Denkt euch für die Strophe eignen deutsche Texte aus	
Early-Morning-Reggae (Afrika)			3a) Spielt die einzelnen Bausteine auf dem Stabspiel und singt beim zweiten Mal auf einer heliehen Silhe dazu (z. B. "ha" "da" "du")	
	_			

Oberkapitel: 6 Haste Töne? Unterkapitel: Workshop: Unspect Menschen auf dem Dorfdlatz Klassenmusizieren (S. 82-83)	chinesische Flusslandschaft (S. 72) 3) Auch die Melodie des koreanischen Liedes 72) "Airang" benutzt lediglich die fünf Töne, mit denen ihr improvisiert habt. Überlegt, wie ihr Lieder/Songs (Ursprungsland): Arirang - ein Lied aus Korea 2) 2u gestalten. 23 Auch die Melodie des koreanischen Liedes "Airang" benutzt lediglich die fünf Töne, mit denen ihr improvisiert habt. Überlegt, wie ihr eure Improvisation nutzen könnt, um das Lied	2) Spielt auf zwei Stabspielen ein Frage- Antwort-Spiel: Stellt euch in zwei Gruppen hinter je einem Stabspiel auf und reicht die Schlägel nach eurer Melodie an einen Mitschüler weiter, sodass eine "unendliche Melodie" entsteht.	al ne n.	4) Führt den "Early-Morning-Reggae" noch einmal auf. Nutzt dabei eure neu entstandenen Melodien zur Gestaltung eines Einleitungsteils (Intro) und eines Zwischenteils. Begleitet euch mit Instrumenten.	3b) Setzt die Bausteine zu einer neuen, achttaktigen Melodie zusammen, immer abwechselnd einen der roten und einen der grünen Bausteine. Ihr könnt Bausteine mehrmals verwenden oder weglassen.
das Lied "Hajd' Povedi", nmt. Es erzählt vom Tanz ıf dem Dorfplatz.	e des koreanischen Liedes diglich die fünf Töne, mit ert habt. Überlegt, wie ihr nutzen könnt, um das Lied	tabspielen ein Frage- It euch in zwei Gruppen spiel auf und reicht die Melodie an einen sodass eine "unendliche	bgebildeten Tonvorrat, um sischen Flusslandschaft in	-Morning-Reggae" noch abei eure neu entstandenen Itung eines Einleitungsteils vischenteils. Begleitet euch	e zu einer neuen, ie zusammen, immer der roten und einen der hr könnt Bausteine en oder weglassen.

Kerze (z. B. ein Teelicht im Glas) mit beiden Händen vor dem Körper. [Tanzanleitung]		Lieder/Songs (Ursprungsland): Hewenu shalom alechem (Israel)
1)* Stellt euch in Reihen auf. Jeder hält eine		mit Lichtertanz (S. 168-169) Inhalte: Tanz
		Unterkapitel: Ein Friedenslied
		Oberkapitel: 13 Farbwechsel: Dur und Moll
Noten eingetragen sind.		
Achtet auf die Spielanweisungen, die in den		
(Patterns) mit Percussioninstrumenten aus.		
6)* Führt die kurzen eintaktigen Rhythmen		
oder einem Glockenspiel spielen.		
beliebigen Melodieinstrument (Flöte, Geige)		
zusätzlich aus. Ihr könnt sie auf einem		
5)* Diese Melodie schmückt das Arrangement		
aufführungsreif.		
Arrangement ein. Damit ist das Stück bereits		
4)* Fügt diese Stimme für ein Xylofon in euer		
Oboe.		
beispielsweise mit einer Flöte, einer Geige oder		
zusammen mit der gesungenen Liedmelodie		
3)* Spielt diese Stimme abwechselnd oder		
gleichzeitig spielen.		
müsst ihr dafür die zwei tiefsten Saiten		
Quinte zum Basston hinzu. Auf dem Cello		
Musiker bei dieser Art der Begleitung oft eine		
lediglich die tiefste Saite streichen.		
Bass-Klangstäbe. Auf dem Cello müsst ihr		
Bassinstrumente wie z. B. Cello, E-Bello oder		
zur Melodie. Als Instrumente eigenen sich alle		
2)* Singt bzw. spielt nun den Ton c als Basston		•
		Haid' Povedi (Serbien)
		Lieder/Sonos (Ursnrunosland):
	_	

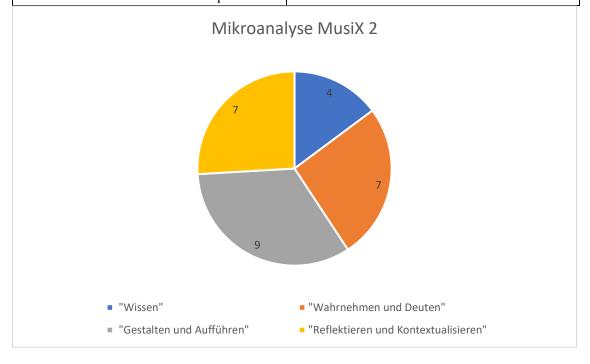
	2) Ordnet als "Weltmusikdetektive" die Hörbeispiele jeweils a) den in der Karte markierten Ländern, b) den Bildern der Musiker und c) den Infotexten über die jeweilige Musik zu.		Inhalte: Instrumente und Lieder aus: USA, Irland, Brasilien, Simbabwe, China, Australien Lieder/Songs (Ursprungsland): % nur von der CD
		die Merkmale der Musikbeispiele (typische Instrumente, rhythmische Eigenheiten, besondere Spielweisen, Art des Gesangs/Sprache).	vertraut Unterkapitel: Weltmusikforscher - auf der Suche nach fremden Klängen (S. 236-237)
Herausforderungen bei der Umsetzung?		1) Noticet in oursm Arhaitchaft	
3) Überlegt gemeinsam, was euch an Lied und Tanz eher fremd und was euch vertraut vorkam. Wo lagen die			Lieder/Songs (Ursprungsland): % nur von der CD
	2b) Tanzt nun zur Musik in einem oder mehreren Halbkreisen.		aus: USA, Irland, Brasilien, Simbabwe, China, Australien
	2a) Erarbeitet euch die Tanzschritte.		Inhalte: Instrumente und Lieder
	1c) Bildet zwei Gruppen: Eine Gruppe spielt die Bodypercussion, die andere singt dazu das Lied "Samiotissa". Beachtet den Auftakt des Liedes.		Unterkapitel: Weltmusikforscher - auf der Suche nach fremden Klängen (S. 236-237)
			Oberkapitel: 20 Fremd und vertraut
	1a) Sprecht den folgenden Rhythmus mit den angegebenen Silben: []		
	2)* Tanzt den Tanz [Tanzanleitung]		Lieder/Songs (Ursprungsland): Europa lacht, Sponono (Südafrika)
	1)* Singt das Lied.		Oberkapitel: 20 Fremd und vertraut Unterkapitel: Start-ups für Stimme und Körper (S. 232-233) Inhalte: Start-ups für Stimme und Körper

rlegt euch in Gruppen, wie die Percepis t sein könnten, welche Sitten und the sie haben und wie sie sich igen. verft Musik für einen Film über die vund probiert sie auf euren enten aus. Wie kann man erreichen, Musik fremd klingt und gleichzeitig zu ten Percepis passt? hlt nun euren Mitschülern von den und spielt euch gegenseitig eure -Musik vor. Wie ist es den einzelnen i gelungen, die Wirkung des Fremden zen? 2b) Der Filmstrip zeigt den Verlauf der Kommunikation. Welche Mittel setzt der Regisseur zusätzlich zur Musik ein?	3) Bildet zwei Gruppen (Außerirdische, Erdbewohner) und spielt eine solche		
legt euch in Gruppen, wie die Percepis t sein könnten, welche Sitten und he sie haben und wie sie sich igen. yerft Musik für einen Film über die und probiert sie auf euren nten aus. Wie kann man erreichen, Musik fremd klingt und gleichzeitig zu ten Percepis passt? hlt nun euren Mitschülern von den und spielt euch gegenseitig eure -Musik vor. Wie ist es den einzelnen t gelungen, die Wirkung des Fremden zen?			
legt euch in Gruppen, wie die Percepis t sein könnten, welche Sitten und he sie haben und wie sie sich igen. verft Musik für einen Film über die und probiert sie auf euren enten aus. Wie kann man erreichen, Musik fremd klingt und gleichzeitig zu ten Percepis passt? hlt nun euren Mitschülern von den und spielt euch gegenseitig eure -Musik vor. Wie ist es den einzelnen n gelungen, die Wirkung des Fremden zen?		des Filmausschnitts an. Beschreibt, mit welchen musikalischen Mitteln die Außerirdischen auf das Motiv der Menschen antworten. Wie entwickelt sich das "Gespräch" im weiteren Verlauf?	Inhalte: Musik als universelle Sprache? Lieder/Songs (Ursprungsland): % nur von der CD
rlegt euch in Gruppen, wie die Percepis t sein könnten, welche Sitten und he sie haben und wie sie sich igen. verft Musik für einen Film über die und probiert sie auf euren enten aus. Wie kann man erreichen, Musik fremd klingt und gleichzeitig zu ten Percepis passt?	1c) Erzählt nun euren Mitschülern von den Percepis und spielt euch gegenseitig eure Percepis-Musik vor. Wie ist es den einzelnen Gruppen gelungen, die Wirkung des Fremden umzusetzen?		Oberkapitel: 20 Fremd und vertraut Unterkapitel: Alien-Songs: Musik als universelle Sprache? (S. 238-239)
rlegt euch in Gruppen, wie die Percepis t sein könnten, welche Sitten und he sie haben und wie sie sich igen.	Musi prob aus. lk fre		
	1a) Überlegt euch in Gruppen, wie die Percepis gekleidet sein könnten, welche Sitten und Gebräuche sie haben und wie sie sich verständigen.		
		3) Hört euch die Beispiele noch einmal an. Wählt nun in Kleingruppen eure drei Toptitel aus und bereitet eine Moderation für die Weltmusik-Charts vor. Notiert dazu in Stichpunkten Gründe für eure Auswahl im Arbeitsheft. Geht dabei auf musikalische Merkmale, eure Höreindrücke und persönliche Vorlieben ein.	

% nur von der CD	Musikvorlieben und der Musikvorlieben von anderen Kindern Lieder/Songs (Ursprungsland):	meine Musik - deine Musik (S. 240-241) Inhalta: Reflexion der eigenen	vertraut Unterkapitel: 20 Frema und Vertraut Unterkapitel: Musikwelten:					
2a) Bildet zw Gruppe betra beiden Bilder einen Musika während des								
2a) Bildet zwei Gruppen. Jede Gruppe betrachtet eines der beiden Bilder und hört dazu einen Musikausschnitt. Notiert während des Hörens in eurem							die A die A es. B) N ein M friedl antw	"Unto Keyb
							die Außerirdischen antworten und verändern es. B) Nun sind die Außerirdischen dran: Erfindet ein Motiv mit der Aussage "Wir kommen mit friedlichen Absichten!". Die Erdbewohner antworten auf dieses Motiv: "Wir heißen euch willkommen auf der Erde!"	"Unterhaltung" nach. Nutzt Stabspiele, Keyboards und andere Melodieinstrumente.
	1d) Erstellt gemeinsam Plakate, auf denen die Vielseitigkeit der Musikwelt eurer Klasse deutlich wird. Nutzt dazu Bilder, Texte, Zeichnungen.	1c) Berichtet eurem Banknachbarn von eurer musikalischen Welt.	1b) Überlegt, welche Wirkung die Musik in den jeweiligen Situationen auf euch hatte.	la) Notiert in einer Tabelle, wann und wo ihr eine bestimmte Musik in der letzten Woche gehört oder vielleicht sogar selbst mitgespielt habt.	4) Nehmt Stellung zur Aussage, dass Musik eine universelle Sprache ist, die alle verstehen und mit der sich alle Menschen unabhängig von ihrer Kultur unterhalten können.	3c) Diskutiert, welche Schwierigkeiten bei dieser Art der Kommunikation auftreten. Kann man sich mit Musik tatsächlich wie mit Sprache klar verstehen?		

11	32	S	0	Anzahl Aufgaben
				Oberkapitel: 20 Fremd und vertraut Unterkapitel: Eyvallah, Auf Wiedersehen! (S. 242) Inhalte: Abschluss des Schuljahres, Ferien Lieder/Songs (Ursprungsland): Ristorante Ritmicale, Eyvallah (keine kulturgeprägten Lieder)
3b) Begründet eure Auswahl. Diskutiert, ob und wie Musik eingesetzt wird, um bestimmte Stimmungen hervorzurufen.				
3a) Stellt euch vor, ihr seid Einkaufsleiter, Restaurantchef oder Zahnarzt. Wählt aus den Hörbeispielen Musik für den Supermakrt, das Lokal und das Wartezimmer aus und notiert das Ergebnis in eurem Arbeitsheft.				
2c) Tauscht euch aus, wie die Bilder jeweils auf eure Gruppe gewirkt haben. Gibt es Gemeinsamkeiten mit der anderen Gruppe? Überlegt, was die Ursache für die unter Umständen sehr verschiedene Wahrnehmung der Bilder sein könnte.				
		2b) Betrachtet nun das jeweils andere Bild. Notiert wieder eure Beobachtungen, während ihr einen anderen Musikausschnitt hört.		
		Arbeitsheft eine kurze Beschreibung des Bildes (Situation, Stimmung, Aussage)		

GRUN	DDATEN
Titel	MusiX. Das Kursbuch Musik 2
Klassenstufe	7/8
Verlag	Helbling
Herausgeber	Markus Detterbeck, Gero Schmidt-Oberländer
Autoren	unter Mitarbeit von Joachim Fischer, Markus Böhm
Auflage	Ausgabe D, 1. Auflage, 2013
Zusatzmaterialien	Lehrerband, Audio CDs, DVD mit Filmausschnitten und Videoclips, CD-ROM mit Multimedia-Präsentationen und interaktiver Notentafel, Schülerarbeitsheft, Lösungsheft, Testgenerator
MAKRO	DANALYSE
1. Werden im Musikbuch interkulturelle Themen behandelt?	Ja
2. Wie viele Seiten umfassen diese Inhalte im Vergleich zum gesamten Buch?	10 101
Absolute Anzahl Relative Anzahl	13 von 181 7,18%
	ANALYSE
3A: Wird der Auseinandersetzung mit interkultureller Musik ein eigenes Kapitel zugeteilt? Wenn ja, wie heißt es?	Ja "Fremd und vertraut"
3B: Gibt es weitere Seiten zur Interkulturalität außerhalb des Kapitels?	Ja



	7	MIKROANALYSE	- MusiX 2	
Aufbau des Kapitels	"Wissen"	"Wahrnehmen und Deuten"	"Gestalten und Aufführen"	"Reflektieren und Kontextualisieren"
	Schaut euch die Videodokumentation an. Beschreibt die darin dargestellten Musikkulturen. Die Bilder und			
	Texte helfen euch zusätzlich. 2a) Informiert euch über			
Obstantial Front and	musikalische Angebote für Jugendliche in eurer Region oder eurer Stadt			
Oberkapitel: Fremd und	2h) Troot die verschiedenen			
Unterkapitel: Fremd und	Angebote auf einen Stadtplan ein			
vertraut in Deutschland -	und hängt diesen in eurem Musikraum auf Vermerkt auch			
Jugendkulturen (S. 156-	wie viele Jugendliche daran			
157) Inhalte: Musikkulturen in	gibt und wo die Proben stattfinden.			
Deutschland				3) Partnerarbeit: Führt ein Interview mit einem
Lieder/Songs				Klassenkameraden durch und versucht
(Ursprungsland): %				möglichst viele Details über seine musikalische Welt zu erfähren.
				4) Tauscht euch über die Frage aus, ob eine multikulturelle Gesellschaft (also ein
				Miteinander und ein Austausch verschiedener
				diesem Zusammenhang auch, welchen
				<u>Stellellwett dabet i oletaliz uild Ottelliteit</u> <u>haben.</u>
Oberkapitel: Fremd und			1) Singt das Lied. Verwendet	
Vertraut (S. 154-165) Unterkanitel: Ein			für den Teil A den Danza- Rhythmus und snielt den	
Tanzlied aus Bolivien (S.			Huayno-Rhythmus in den	
158-159)			Teilen B und C.	

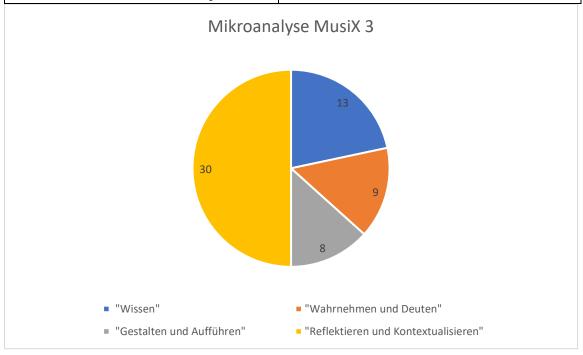
der südafrikanischen Kultur, Fremdheit und Vertrautheit, Apartheid Lieder/Songs (Ursprungsland): Stomping Boots (Südafrika)	Gummistiefel aus Südafrika (S. 160-161) Inhalte: Gumboot als Teil	Oberkapitel: Fremd und Vertraut (S. 154-165) Unterkapitel: Tanzende	Inhalte: Musik aus Lateinamerika, Kuba, Frage nach authentischer Musik Lieder/Songs (Ursprungsland): La Mariposa (Bolivien)
			2b) Vergleicht das Hörbeispiel der Gruppe aus der Fußgängerzone mit der Aufnahme von "La Mariposa". Welche musikalischen Elemente wurden von der Gruppe aus der Fußgängerzone übernommen, welche Elemente sind nicht der Indiomusik entnommen? Wozu dienen diese fremden Elemente?
	2) Übt in Gruppen zu 5-6 Schülern eine Gumboot- Performance zur Musik ein.	1) Übt die Tanzbausteie mit Hilfe des Videos in langsamem Tempo. Ihr solltet dabei leicht in die Knie gehen, den Oberkörper ein wenig nach vorne beugen und den Rücken gerade halten. Diese Haltung wird während des Tanzes beibehalten.	
3) Gruppenarbeit: Bildet drei Gruppen und wählt eine der folgenden Aufgaben. Informiert euch zusätzlich im Internet übr den Gumboot-Tanz und Südafrika. A) Gestaltet ein Interview mit folgenden Personen: zwei Interviewer, vier Gumboot-Tänzer einer Gumboot-Tanzgruppe. [] B) Gestaltet ein Plakat, auf dem eine GumbootShow in eurer Stadt angekündigt wird. Auf dem Plakat sollten folgende Informationen zu finden sein: [] C) Entwerft ein DVD-Cover und einen entsprechenden Booklet-Text zur neuen DVD			2a) Betrachtet das Bild. Was passt hier nicht zu "echter" Indio-Musik?

Oberkapitel: Meet the Beat (S. 12-21)	(Ursprungsland): Gilak (Spiel-Stück) (Indonesien)	65) tische 2-163) Ausik				
			1a) Betrachtet das Bild eines Gamelan-Orchesters. Welche Instrumene kommen euch bekannt vor, welche sehen für euch fremd aus?			
		2) Seht euch die Aufnahme eines Gamelan-Orchesters an. Beschreibt was an dieser Musik "fremd" wirkt.	1b) Überlegt anhand des Bildes, wie das Orchester klingen könnte. Überprüft eure Erwartungen mithilfe des Hörbeispiels.		4) Seht euch einen Ausschnitt aus einem Konzert einer Gumboot- Tanzgruppe aus Südafrika an. Beschreibt die Bewegungen, Outfits und Kommandos der Tänzer. Tauscht euch über die Wirkung der Performance aus.	
	3a) Mithilfe des Spiel-Satzes könnt ihr selbst Gamelan-Musik spielen. Erarbeitet euch die einzelnen Stimmen zunächst in langsamem Tempo, bevor ihr die Stimmen zusammensetzt.					
la) Aus welchen Achtelbausteinen setzt sich in diesem Lied der 7/8-Takt zusammen?	3b) Beschreibt die musikalischen Besonderheiten der einzelnen Stimmen. Welche Wirkungen erzeugen die einzelnen Stimmen im Zusammenspiel?			5) Während einer Konzertreise durch Südafrika erlebte die Bayerosce Musikgruppe Biermösl Blosn die Tradition des Gumboot-Tanzes. Seht den Videoausschnitt an. Wie kommt das Thema "Fremd und vertraut" in diesem Video zum Ausdruck?		eurer Gumboot-DanceGruppe. Folgende Informationen sollten verarbeitet werden: []

	c) den Infotexten über die jeweilige Musik zu.	
	b) den Bildern der Musiker	(Ursprungsland): % nur von der CD
	a) den entsprechenden Regionen in der Karte,	Welt Lieder/Songs
	Hörbeispiele	Arten des Gesangs auf der
	2) Ordnet die	Inhalte: unterschiedliche
	feststellt.	Welt (S. 60-61)
	den Hörbeispielen	Unterkapitel: Stimmen der
	stimmlichen	Oberkapitel: Rund um die
	Arbeitsheft, welche	
	1) Notiert in eurem	
in Laufrichtung.		
aus. Der Blick ist dabei immer		
nebenstehende Tanzschritte		
und führt zur Musik		
2b) Stellt euch im Kreis auf		
Schritte aus.		
und probiert verschiedene		
zum Playback durch den Raum		
"schnellen" Tanzschritten. Geht		
von "langsamen" und		
2a) In Bulgarien spricht man		
Taktschwerpunkte mit.		
Liedes und klatscht die		
1c) Sprecht den Text des		
Aufgaben.		
Rhythmussilben. Wechselt die		
spricht die nebenstehenden		mila Mama (Bulgarien)
dem Beat-Sheet, der andere		(Ursprungsland): Poskala
spielt in langsamem Tempo auf		Lieder/Songs
Sheet für den 7/8-Takt. Einer		Liedbegleitung
Banknachbarn ein Magic-Beat-		Inhalte: Tanz und
zusammen mit eurem		aus Bulgarien (S. 20)
1b) Partnerarbeit: Faltet		Unterkanitel: Fin Tanzlied

7	9	4 7	ígaben	Anzahl Aufgaben
		Grundton.		
		über dem gesungenen		
		Das sind die Obertöne		
		gebt ihr ein Handzeichen.		
		flötenartigen Töne hört,		
		an. Sobald ihr die		
		Kehlgesangs noch einmal		
		Hörbeispiel des		
		3b) Hört euch das		
	sein.			
	Vokale sollte dabei eher nasal			
	nächsten. Der Klang der			
	langsam von einem Vokal zum			
	gesungen wird. Gleitet sehr			
	Vokalreihe "a-e-i-o-u"			
	in ein Land, in dem nur mit der			
	3a) Stellt euch vor, ihr kommt			

GRUN	NDDATEN	
Titel	MusiX. Das Kursbuch Musik 3	
Klassenstufe	9/10	
Verlag	Helbling	
Herausgeber	Markus Detterbeck, Gero Schmidt-Oberländer	
Autoren	unter Mitarbeit von Joachim Fischer, Mathias Schillmöller	
Auflage	2015, Ausgabe D (allgemeine Auflage), 1. Auflage A1	
Zusatzmaterialien	Lehrerband, Audio CDs, DVD, CD-ROM, Schülerarbeitsheft, Digitales Schulbuch	
MAKR	OANALYSE	
1. Werden im Musikbuch interkulturelle Themen behandelt?	Ja	
2. Wie viele Seiten umfassen diese Inhalte im Vergleich zum gesamten Buch?		
Absolute Anzahl	20 von 199	
Relative Anzahl	10,05%	
	ANALYSE	
3A: Wird der Auseinandersetzung mit interkultureller Musik ein eigenes Kapitel	Ja	
zugeteilt?	"Musik anderer Kulturen"	
Wenn ja, wie heißt es?		
3B: Gibt es weitere Seiten zur Interkulturalität außerhalb des Kapitels?	Ja	



		MIKROANALYSE - MusiX	1usiX 3	
Aufbau des Kapitels	"Wissen"	"Wahrnehmen und Deuten"	"Gestalten und Aufführen"	"Reflektieren und Kontextualisieren"
	la) Erklärt, warum der Handel mit afrikanischen Sklaven so einträglich war. Lest dazu die Infobox rechts unten und			
	rechts unten und recherchiert im Internet.			
		1b) H. Heine schildert 1854 in seinem Gedicht "Das Sklavenschiff"		
		den Sklavenhandel. Hört das		
Oberkapitel: Musik anderer		Hörbeispiel an und beurteilt, ob die		
Unterkapitel: Black Music:		dargestellt werden.		
musikalische Weltsprache (S. 26-		2) Informiert euch anhand der Bilder		
27)		und Texte über die dargestellten		
auf Musik		Hörbeispiele diesen zu.		
Lieder/Songs (Ursprungsland):	3a) Seht euch den	•		
%	Videoausschnitt über			
	ein Fest der Yoruba in			
	Beschreibt			
	Aunosphäte, Instrumente und die beteiligten Personen.			
				3b) Beschreibt, welche Rolle Trommeln und Tanz, bei dem auf
				der Insel Kuba gefilmten Ritual spielen. Vergleicht die Videoaufnahmen miteinander.
Oberkapitel: Musik anderer	1a) Erstellt eine kurze			
Unterkapitel: Reggea und die	Geschichte Jamaikas			

				Einfluss auf Reggea, Rastafarikultur Lieder/Songs (Ursprungsland): Pretty Africa (Afrika)	ca (S. 28-29) Jamaikas,
		2) Benennt im Bild links Elemente, die auf die Rastafari-Bewegung hinweisen.	und in diesem Zusammenhang die Rückkehr nach Afrika propagieren.	1b) Erklärt, warum die Rastafaris die westliche Kultur als "Babylon" bezeichnen	und der Rastafari- Bewegung.
	3a) Hört euch "Pretty Africa" in einer Aufnahme des Reggeamusikers Desmond Dekker an. Worin spiegelt sich die Botschaft der Rastafari wider?				
3b) Notiert im Arbeitsheft die musikalischen Elemente, die den Reggea prägen.					

ist.		
für eine Rumwerbung angemessen		
darüber aus, ob Reggea als Musik		
S. 27) verbunden. Tauscht euch		
mit dem Dreieckshandel (s. Infobox,		
5b) Die Geschichte des Rums ist eng		
Wirkung der Musik verstärkt.		
welchen Mitteln das Video die		
geweckt werden soll und mit		
welches Gefühl beim Zuschauer		
dargestellten Szenen. Erläutert,		
Dremaing" an und beschreibt die		
5a) Schaut euch das Video "Summer		
Wirkung?		
Covers auf die beabsichtigte		
zieht ihr aufgrund des jeweiligen		
miteinander. Welche Rückschlüsse		
vergleicht sie anschließend		
Gestaltungskonzepte vor und		
C) Stellt euch gegenseitig eure		
davon.		
erstellt eine aussagekräftige Skizze		
euch auf einen Coverentwurf und		
ein CD-Cover zu entwerfen. Einigt		
habt ihr den Auftrag, für euren Song		
B) Als Mitarbeiter eines Grafikbüros		
Soundgestaltung usw.)		
Gesangs, Instrumente,		
musikalischen Gestaltung (Art des		
Notizen zum Text und zur		
mehrmals an und macht euch		
A) Hört euch den jeweiligen Song		
Marley.		
dem Song "Africa Unite" von Bob		
"Summer Dreaming", Gruppe 2 mit		
beschäftigt sich mit dem Sing		
4) Gruppenarbeit: Gruppe 1		

	Inhalte: Samba-Reggea aus Brasilien Lieder/Songs (Ursprungsland): Samba-Reggea Arrangement, "Que bloco é esse?" (Brasilien)	Oberkapitel: Musik anderer Kulturen (S. 24-39) Unterkapitel: Samba-Reggae: Rhythmen aus Brasilien (S. 30-31)	
	4) Seht den Film über eine Sambagruppe an. Achtet auf die verwendeten Instrumente und darauf, mit welchen Mitteln die Gruppe die Musik zur Geltung bringt. Tauscht euch anschließend über eure Beobachtungen aus.	3) Seht euch das Video zu den heute im Samba verwendeten Instrumenten Surdo, Caixa, Repinique, Timbal, Tamborim und Reco-Reco an. Macht euch Notizen zu baulichen und klanglichen Besonderheiten.	
			2) Hört euch die Aufnahme eines Samba-Reggea an. Weist typische Reggea-Rhythmuselemente nach und benennt die Instrumente, die diesen Rhythmus spielen.
			1) Studiert den Samba-Reggea folgendermaßen ein: []
5a) Überlegt, warum die Musiker für ihre Gruppe einen Namen aus der Sprache der Yoruba (westafrikanisches Volk) gewählt haben, der übersetzt bedeutet: "Haus des Lebens". Betrachtet das Bild oben. Wie inszeniert sich die Gruppe?			

	Inhalte: harmonische Molltonleiter, Osmanisches Reich, Klezmermusik, Lieder/Songs (Ursprungsland): Üsküdar'a (Türkei), Unzere Toyere (Klezmer)	Oberkapitel: Musik anderer Kulturen (S. 24-39) Unterkapitel: Andere Länder - andere Skalen (S. 32-33)		
	beschreibt den Klangcharakter.			Stückes "Que bloco é esse?" an. Erläutert, welche Anliegen die Musiker verfolgen und wie sie dabei ihre Musik einsetzen.
5a) Gruppenarbeit: Gruppe 1 notiert eine Begleitstimme für Stabspiele, Gruppe 2 für Gitarre, Gruppe 3 für E-Bass und Gruppe 4 für Klavier. Orientiert euch am notierten Begleitsatz und übt anschließend eure Begleitung. Achtet darauf, dass die Akkorde auf die Zählzeit 2 und 4 des jeweiligen Taktes erklingen.	4) Spielt die harmonische d-Moll- Tonleiter vom Grundton d' aus aufwärts und abwärts. Spielt nun denselben Tonvorrat von der 5. Stufe (also vom Ton a) aus. Beschreibt die jeweilige Wirkung.		1) Singt das Lied und schaut euch anschließend die Karte des Osmanischen Reiches um 1900 an. Erklärt, wie es dazu kommen konnte, dass das Lied "Üsküdar'a" von vielen Ländern als ihr eigenes Lied empfunden wird.	
		2) Notiert die d-Moll-Tonleiter und darunter den Tonvorrat des Liedes "Üsküdar'a". Spielt die Tonleitern anschließend und vergleicht sie miteinander. Welche Unterschiede und klanglichen Besonderheiten zeichnen das "harmonische Moll" aus?		

		Inhalte: Identität Lieder/S Ireland E	Unterk hurrah:	Oberk	
		Inset (3. 54-55) Inhalte: Irland, Musik und Identität Lieder/Songs (Ursprungsland): Ireland Boys, hurrah (Irland)	Unterkapitel: Ireland Boys, hurrah: Musik von der grünen	Oberkapitel: Musik anderer	
				1) Gruppenarbeit: Sammelt Begriffe, die euch spontan zu Irland einfallen und schreibt jeden Begriff auf jeweils ein Blatt Papier. Ordnet die Begriffe an der Tafel nach Zusammengehörigkeit und beschreibt, welches Bild über Irland sich für euch daraus ergibt.	
			2a) huri den		5b) S _l von "I Gespi Klezn
			2a) Singt das Lied "Ireland Boys, hurrah" und übersetzt anschließend den Text.		5b) Spielt Melodie und Begleitung von "Unzere Toyere" an, um ein Gespür für das typische Klezmerfeeling zu bekommen.
4) Vergegenwärtigt euch die Anekdote und zieht Rückschlüsse hinsichtlich des Zusammenhanges von Musik und nationaler Identität.	3) Hört euch die Aufnahme noch einmal an und beschreibt, was ihr an der Musik als "typisch irisch" empfindet. Geht dabei auf die Melodie, den Rhythmus und die Instrumente ein. Das Leadsheet und die Infobox helfen euch dabei.	2b) Beschreibt die Stimmung des Songs und benennt die zentralen Worte, mit denen Irland beschrieben wird. Warum zeigt die zweite Strophe die Liebe zur Heimat ganz besonders?			

	(S. 36-37) Inhalte: Stereotype, Blasmusik in den Charts, deutsche kulturelle Identität Lieder/Songs (Ursprungsland): Brenna tuats guat (Deutschland)	Oberkapitel: Musik anderer Kulturen (S. 24-39)			
			1) Eine thailändische Brieffreundin hat MusiX eine Mail geschrieben. Beantwortet ihre Fragen.		
	3a) Hört euch den Song "Brenna tuats guat" an. Erstellt einen Ablaufplan des Songs und tragt darin ein, wo Arya "typisch deutsche" Elemente gehört haben könnte. Geht dabei auf Instrumente, Rhythmen, Melodieführung und Spiel- bzw. Singweise ein.				
3b) Der Song stammt vom österreichischen Sänger Hubert von Goisern, dem wichtigsten Vertreter des "Alpenrock". Überlegt, was dazu führen konnte, dass Araya den Song dennoch für "typisch deutsch" hält.		2) Diskutiert welches [typisch deutsches] Lied ihr Araya schicken wollt. Auf welche Schwierigkeiten stoßt ihr dabei?		5b) Überlegt, welche Bedeutung das englische Begriffspaar "Inside Looking Out. Outsinde Looking In" dadurch gewinnt.	Sa) Eure Ausgangssicht auf Irland war möglicherweise von Klischees (z. B. "grüne Insel". "Whiskey". "Dudelsack". "Lord of the Dance" etc.) geprägt. In welchen Punkten hat sich eure Sicht auf Irland und die Identifikation der Iren mit ihrem Land durch die Beschäftigung mit dem Lied verändert?

Oberkapitel: Musik anderer Kulturen (S. 24-39) Unterkapitel: Tradition trifft Globalisierung (S. 38-39) Inhalte: Globalisierung, Koreanische Kultur Lieder/Songs (Ursprungsland):				
Ia) Seht euch das Video des Hits "Gangnam Style" an und notiert in Stichpunkten musikalische und tänzerische Besonderheiten.			5) Schaut euch das Video an und notiert, was neben den musikalischen Mitteln deb Auftritt prägt (Sprache etc).	
	7) Schreibt einen Leserbried über La Brass Banda. Nehmt darin Stellung, ob die Band exemplarisch für eine neue deutsche musikalische Idenität stehen kann und ob sie geeignet ist, Deutschland international (z. B. auf dem Eurovision-Song-Contest) zu repräsentieren.	6) Lest euch die Aussagen der Bandmitglieder zu ihrem Selbstverständnis durch. Fasst mit eigenen Worten zusammen, welche Aspekte der Identität jeweils angesprochen werden und wie sich die Bandmitglieder positionieren.		4) Erläutert, welche Bedeutung "Inside Looking Out - Outside Looking In" für den Mailwechsel mit Araya hat.

und Melodie.			Yemayá Asesú (Kuba)
dabei an Takt, Trommelryhthmen			Lieder/Songs (Ursprungsland):
von Yemayá dargestellt wird. Denkt			Musik und Trance
1b) Beschreibt, mit welchen musikalischen Mitteln der Charakter			magische Trommeln (S. 56-57) Inhalte: Santería-Kult (Kuba),
	Meeresgöttin im Raum umzusetzen.		(S. 48-61) Unterkapitel: Orishas und
	1a) Versucht mithilfe des		Oberkapitel: Musik und Wirkung
Redner)			
Schlussstatements (1 Minute pro			
Aussprache (10 Minuten),			
Minute pro Redner), freie			
durch, d.h. Ausgangsstatements (1			
nach den Regeln einer Debatte			
Infobox vor. Führt das Rollenspiel			
mithilfe der Rollenkarten und der			
Vierergruppen eure jeweilige Rolle			
4) Gruppenarbeit: Bereitet in			
Erscheinungen Koreas birgt.			
für andere musikkulturelle			
große kommerzielle Erfolg von Psy			
3) Diskutiert, welche Gefahren der			
des Landes bedeutet.			
was das für die kulturelle Identität			
"Gangnam Style" verändert hat und			
Wahrnehmung Koreas durch			
2) Überlegt, wie sich die weltweite			
Deutschland existieren.			
derartige Gegensätze auch in			
"Gangnam Style" - aus. Überlegt, ob			
auch im Vergleich zum Video			
und tauscht eure Beobachtungen -			
eines koreanischen Fächertanzes an			Fächertanz
1b) Schaut euch den Videoausschnitt			Gangnam Style, koreanischer

2. Lin Kapitel 3. habt lin each bereits intensity mit Franzestellungen zur intensity mit macht und intensity und intensity mit mit der Infohr wier den Samteria Kult ind auf intensity mit mit der Kubis und die inkelnähren afrikansschstummiger Sklaven bedeutsam ist, 3) Bemennt mithilfe des Berichts oben, welche Pessonen an und welche Franzesten mit Musik eine wichtige Rolle. Überlegt, welche Franzen im Video und beschreibt wie sie auf die Tromenbergetient, of Dieberget, in welchen anderen of Überget, in welchen anderen	Einsatz kommt.			
t mithilfe ts oben, sonen an eteiligt sind e Funktion n.	bis hin zu Trancezuständen zum			
t mithilfe ts oben, sonen an eteiligt sind e Funktion n.	bewusstseinserweiternde Prozesse			
t mithilfe ts oben, somen an eteiligt sind e Funktion n.	Bereichen Musik als Medium für			
t mithilfe ts oben, sonen an eteiligt sind e Funktion n.	6) Überlegt, in welchen anderen			
t mithilfe ts oben, sonen an eteiligt sind e Funktion n.	aufrechterhalten.			
t mithilfe ts oben, somen an eteiligt sind e Funktion n.	den Trancezustand vertsärken bzw			
t mithilfe ts oben, sonen an eteiligt sind e Funktion n.	und welche musikalischen Parame			
triithilfe ts oben, sonen an eteiligt sind e Funktion n.	Musik in diesem Zusammenhang l			
t mithilfe ts oben, sonen an eteiligt sind e Funktion n.	stattfindet, welche Funktion die			
t mithilfe ts oben, Sonen an eteiligt sind e Funktion n.	eine Veränderung der Tänzerin			
t mithilfe ts oben, sonen an eteiligt sind e Funktion n.	Beobachtungen, an welcher Stelle			
t mithilfe ts oben, sonen an eteiligt sind e Funktion n.	reagiert. Erläutert anhand eurer			
t mithilfe ts oben, sonen an eteiligt sind e Funktion n.	wie sie auf die Trommelbegleitun			
t mithilfe ts oben, tsonen an eteiligt sind e Funktion n.	I anzerin im video und beschreibi			
t mithilfe ts oben, sonen an eteiligt sind e Funktion n.	5) Verfolgt die Bewegungen der			
t mithilfe ts oben, sonen an eteiligt sind e Funktion n.	Rituals macht.			
t mithilfe ts oben, sonen an eteiligt sind e Funktion n.	zum zentralen Tell des religiosen			
t mithilfe ts oben, rsonen an eteiligt sind e Funktion n.	Tunknon sie doerminnt and was			
t mithilfe ts oben, rsonen an eteiligt sind e Funktion n.	Funktion significant and was			
t mithilfe ts oben, Tsonen an eteiligt sind e Funktion	wichtige Rolle Überlegt welche			
t mithilfe t mothilfe ts oben, Tsonen an eteiligt sind e Funktion n.	4) In dieser Feier snielt Missik ein			
t mithilfe t soben, sonen an eteiligt sind e Funktion			übernehmen.	
			sie jeweils	
			und welche Funktion	
			der Feier beteiligt sind	
			welche Personen an	
			des Berichts oben	
2) In Kapitel 3 habt ihr euch berei intensiv mit Fragestellungen zur kulturellen Idenität beschäftigt. Informiert euch im Internet und in der Infobox über den Santería-Ku und tauscht euch darüber aus, inwiefern er für die Geschichte Kubas und die nAchfahren afrikanischstämmiger Sklaven	Deucalsall Ist.		3) Donant mithilf	
2) In Kapitel 3 habt ihr euch berei intensiv mit Fragestellungen zur kulturellen Idenität beschäftigt. Informiert euch im Internet und in der Infobox über den Santería-Ku und tauscht euch darüber aus, inwiefern er für die Geschichte Kubas und die nAchfahren	hedentsam ist			
2) In Kapitel 3 habt ihr euch berei intensiv mit Fragestellungen zur kulturellen Idenität beschäftigt. Informiert euch im Internet und in der Infobox über den Santería-Ku und tauscht euch darüber aus. inwiefern er für die Geschichte	Kubas und die nAchtahren			
2) In Kapitel 3 habt ihr euch berei intensiv mit Fragestellungen zur kulturellen Idenität beschäftigt. Informiert euch im Internet und in der Infobox über den Santería-Ku und tauscht euch darüber aus in Grant ist Gr	inwieiern et iur die Geschichte			
2) In Kapitel 3 habt ihr euch berei intensiv mit Fragestellungen zur kulturellen Idenität beschäftigt. Informiert euch im Internet und in der Infobox über den Santería-Ku	und tauscht euch daruber aus,			
2) In Kapitel 3 habt ihr euch berei intensiv mit Fragestellungen zur kulturellen Idenität beschäftigt. Informiert euch im Internet und in	der Infobox über den Santeria-Ku			
2) In Kapitel 3 habt ihr euch berei intensiv mit Fragestellungen zur kulturellen Idenität beschäftigt.	Informiert euch im Internet und in			
intensiv mit Fragestellungen zur	kulturellen Idenität beschäftigt.			
2) In Kapitel 3 habt ihr euch berei	intensiv mit Fragestellungen zur			
	2) In Kapitel 3 habt ihr euch bereits			

		5a) Hört euch das Lied "Nkosi sikelel' iAfrika" an und beschreibt die Wirkung der Musik.	d):	Lieder/Songs (Ursprungsland): Senzenina (Südafrika), Nkosi sikelel' iAfrika (Südafrika)
Mirjam Makeba als besonders erniedrigend empfindet.				Inhalte: Apartheid, Freiheit, Nelson Mandela
aus der Apartheid zuschreibt und			[8-	Macht des Chorgesangs (S. 118-
4) Beschreibt mithilfe des Videos, welche Rolle der Musiker Abdullah Ihrahim der Musik für die Befreiung			ik	Oberkapitel: Musik und Politik (S. 110-119) Unterkapitel: Amandla - die
3) Notiert die sprachlichen Bilder des Gedichts und überlegt, welche Bedeutung sie in Bezug auf die Apartheid haben. Die Infobox gibt euch weitere Hinweise.				
2) Was meint Mandela damit, wenn er sagt "Politik [könne] durch Musik verstärkt werden" oder wenn er davon spricht, dass Musik auch Kräfte hat, "die der Politik widerstehen"?				
		1b) Hört eine Aufnahme aus Südafrika und beschreibt, was den Gesang auszeichnet.		
	1a) Singt "Senzenina", beschreibt die musikalische Struktur des Songs und überlegt, warum diese in besonderem Maße zur Entstehung eines Gemeinschaftsgefühls beiträgt.			

30	8	9	13	Anzahl Aufgaben
			gesungen wurden?	
			während der Apartheid	
			Protestsongs, die	
			Song von anderen	
			unterscheidet den	
			iAfrika". Was	
			"Nkosi sikelel"	
			Internet über den Song	
			und der Quellen im	
			des Videoausschnittes	
			anhand der Infobox,	
			5b) Informiert euch	

9.6 Überblick Schulbuchanalyse – Daten

			5/6							3/4						1/2	
MusiX 1	Spielpläne 1	Dreiklang 5/6	Rondo 5/6	Jahrgang 3/4 gesamt	Der neue Musikus 4	Der neue Musikus 3	Klick! 3/4	Fidelio 4	Fidelio 3	Duett 3/4	Jahrgang 1/2 gesamt	Der neue Musikus 1/2	Klick! 1/2	Fidelio 2	Fidelio 1	Duett 1/2	Schulbuch
1	1	1	1		1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	Interku Iturelle Themen vorhan den Ja
7,82%	3,35%	7,45%	6,70%	7,72%	8,79%	9,46%	6,49%	5,83%	7,84%	7,92%	5,61%	5,48%	3,17%	1,20%	3,61%	14,61%	relative Seiten- zahl
7,82% Fremd und vertraut		Lieder überall (Lieder aus aller Welt)	Lieder der Völker				Hello, Salut und Merhaba	Weihnachtspost	Musik überall	Andere Länder			Liedanhang - international			Andere Länder	Titel Kapitel
1		1	1				1	1	1	1						1	Eigen es Kapit el
	1				_	_						1	1	1	1		Eigenes Kapitel "Nein"
1	1	1	1		ı	1	1	1				1	ı	1	1	1	Außerhalb des Kapitels "Ja"
									1	1							Außerhalb des Kapitels "Nein"
0	4		0	1	_		0	1	5	1	0		0	0	0	0	"Wissen"
5	5	0	1	17	5	1	1	4	3	3	5	2	0	0	0	3	"Wahrnehme n und Deuten"
32	12	10	5	55	8	7	4	12	10	14	30	4	0	1	7	18	"Gestalten und Aufführen"
11	12	9	1	4	1					2	0					0	"Reflektieren und Kontextualisieren"

					9/10						7/8	
_ mo	10 00 m	-	ωκ	9 I			ا 7	-	2 %	7 7		ت دی
gesamt alle Jahrgänge	Jahrgang 9/10 gesamt	MusiX 3	Spielpläne 3	Dreiklang 9/10	Rondo 9/10		Jahrgang 7/8 gesamt	MusiX 2	Spielpläne 2	Dreiklang 7/8	Rondo 7/8	Jahrgang 5/6 gesamt
23		1	1	1	1			1	1	1	1	
6,85%	5,80%	10,05%	6,11%	1,86%	5,18%		8,80%	7,18%	4,13%	10,55%	13,33%	6,33%
		Musik anderer Kulturen				Aus der Musik außereuropäischer Völker: Beispiel		Fremd und Vertraut	4,13% Musikkulturen	Die ganze Welt ist voll Musik	Musik anderer Völker	
14		1			1			_	1	_	1	
9			1	1								
12		1	1	ı	1			1	1	1	1	
2												
35	17	13	4	0	0		13	4	4	2	3	4
73	17	9	6	0	2		23	7	3	∞	5	11
222	28	8	12	υ.	5		50	9	7	18	16	59
104	51	30	12	0	9		16	7	2	5	2	33

9.7 Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, die vorliegende Arbeit selbstständig angefertigt, nur angegebene Hilfsmittel benutzt und wörtlich oder dem Sinne nach den Quellen entnommene Stellen als solche gekennzeichnet zu haben. Die Arbeit hat noch nicht zum Erwerb eines anderen Leistungsnachweises vorgelegen.

Annina Mersmann

Berlin, den 06.10.2021