

Selbstbericht im Rahmen der Zwischenevaluation:

**Juniorprofessur für Komposition und Musiktheorie
in postdigitalen Bildungsräumen**

BEGLEITDOKUMENTATION

**Anhang B: Institut Musik
Konzeptpapier „Zukunft 2030“**

Jun.-Prof. Dr. Lawrence Wilde

Adolf-Reichwein-Straße 2
57068 Siegen

Institut Musik

Konzeptpapier: Zukunft 2030

Dieses Konzeptpapier wurde im Auftrag des Dekans der Fakultät II, Universität Siegen erstellt. Die Beauftragung erfolgte mit Mail vom 15.08.2023.

Inhalt

Vorbemerkung	2
Zum Aufbau des Konzepts	3
1 Befunde und Grundsätze	4
1.1 <i>Befunde: Studierendenzahlen</i>	4
1.2 <i>Befund: ein praxeologisches Musikverständnis</i>	6
1.3 <i>Befund: Umgang mit Musik</i>	8
1.4 <i>Grundsatz 1</i>	9
1.5 <i>Befund: Staatliche Maßgaben</i>	9
1.6 <i>Befund: Kohärenz</i>	10
1.7 <i>Grundsatz 2</i>	11
2 Schlussfolgerungen	11
2.1 <i>Curriculumentwicklung</i>	11
2.2 <i>Diversität</i>	12
2.3 <i>Studiengangarchitekturen</i>	12
2.4 <i>Lehr-/Lernformate</i>	13
2.5 <i>Eignungsprüfung</i>	13
2.6 <i>Stellen-Tableau</i>	14
3 Meilensteine	17

Institut Musik

Konzeptpapier: „Zukunft 2030“

Vorbemerkung

Das Institut Musik trägt zur Lehre in pädagogischen und kulturwissenschaftlichen Studiengängen der Universität Siegen bei. Zusätzlich zu einem Modul „Kulturelle Bildung“ im Bachelor of Arts Soziale Arbeit (BASA), einem der größten Studiengänge der Universität, sowie Beteiligungen an interdisziplinären Masterstudiengängen und am neuen Master Erziehungswissenschaft leistet es schwerpunktmäßig Lehre und Forschung in der Musiklehrkräftebildung (alle Lehrämter). Darüber hinaus, im Bereich Third Mission, leistet das Institut Musik insbesondere mit seinen vier verschiedenen Ensembles (Big Band, Chor, Jazz-, Rock-, Pop-Ensemble, Orchester) weithin sicht- und hörbare Transferbeiträge. Das vorliegende Konzept berücksichtigt sowohl das Gesamtprofil des Instituts als auch ausführlich den erwähnten Schwerpunkt Lehrkräftebildung, der sich auch im Personal widerspiegelt. Ausführlichkeit halten wir deshalb für angezeigt, weil gerade im Lehramtsstudium die Herausforderungen des Instituts besonders hoch liegen.

Manifest werden diese in den Studierenden- und Absolvent:innenzahlen, wie sie dem aktuellen und öffentlich zugänglichen Datenspiegel der Universität vom 27.07.23 zu entnehmen sind.¹ Nicht nur die auf nunmehr knapp unter 100 gesunkene Gesamtzahl Musikstudierender (inkl. Promovierende) gibt Anlass zur Sorge, insbesondere die niedrigen Studierendenzahlen im Grundschullehramt stehen quer zum hohen Bedarf an qualifizierten Lehrkräften, nicht nur in NRW (vgl. Lehmann-Wermser, Weishaupt, & Konrad, 2020). Darüber hinaus führen die kleinen Kohortengrößen von 11 im aktuell 5. Semester und 5 im aktuell 3. Semester unweigerlich zu Qualitätsverlusten der Lehre, weil Peer-to-Peer-Learning nicht nur im Ensemble-Unterricht, sondern auch in Seminaren zu kurz kommt, vor allem im Großteil der Lehrveranstaltungen, der nicht durch Polyvalenzen von weiteren Studierenden (z. B. aus dem BASA) besucht wird. Zusätzlich zu diesen kapazitären Gegebenheiten ergeben sich Herausforderungen in Hinsicht auf die Erfordernisse eines zeitgemäßen Lehramtsstudiums, das aktuelle Entwicklungen in der Forschung und in der Musikpädagogik berücksichtigt.

¹ Vgl. [Studierendendaten – bis SoSe 2023](#), Fak. II, Zeitreihe der Studierendenzahlen (Belegungen), S. 10–12.

Dieses Papier konzeptioniert vor dem Hintergrund von Forschungsergebnissen und einer bildungstheoretischen Position eine zukünftige Musiklehrkräftebildung am Standort Siegen, um den diversifizierten Ansprüchen musikpraktischer, fachwissenschaftlicher und -didaktischer Kompetenzen zu begegnen. Zugleich soll damit eine Steigerung der gesunkenen Studierendenzahlen erreicht werden. Ausgangspunkt ist die im Fachkollegium geteilte Einschätzung, dass die bisherige Arbeit am Institut in allen Bereichen (Lehre, Forschung, Third Mission) durchaus als qualitativ hoch gelten darf und die personelle Ausstattung sehr gute Ressourcen bietet, um Bestehendes nicht nur fortzusetzen, sondern auch zukunfts-fähig weiterzuentwickeln. Durchaus werden bereits qualitätvolle Ansätze zur Herstellung von Kohärenz innerhalb der Musiklehrkräftebildung sowie zur Internationalisierung und interdisziplinären Vernetzung mit anderen Fächern innerhalb der Fakultät und in andere Fakultäten hinein praktiziert, die im Detail an anderer Stelle beschrieben werden (u. a. auf der [Instituts-Website](#)) und deshalb hier vorausgesetzt werden. Im Bewusstsein der vorhandenen Ressourcen soll es im vorliegenden Zukunftskonzept insbesondere darum gehen, weitere Potenziale zur Steigerung von Kohärenz, Internationalisierung und Interdisziplinarität aufzuzeigen.

Der Zukunftsentwurf eines Instituts hat auch die Zusammensetzung des Personals zu berücksichtigen, insbesondere unter dem Aspekt der Gleichstellung der Geschlechter. Das wurde auch in der Stellungnahme zu einer Entwurfsfassung des vorliegenden Konzepts durch die Gleichstellungsbeauftragte, Elisabeth Heinrich, betont. In der aktuellen Situation liegt der Frauenanteil am Institut Musik unterhalb des Zielwerts laut Kaskadenmodell; das ist eklatant im Bereich der Professuren (insgesamt vier Stellennäntel), zumal nach dem Weggang einer Kollegin, die bislang die einzige weibliche Professorin am Institut war. Das Institut stellt sich geschlossen der Herausforderung, den Frauenanteil im Personal zu stärken, insbesondere indem die vakante Professur nach Möglichkeit wieder mit einer Kollegin besetzt werden soll.

Zum Aufbau des Konzepts

Der Begriff Fachwissenschaft wird in der Musiklehrkräftebildung im Vergleich zu anderen Fachdidaktiken anders verwendet. Gegenüber einem alltagstheoretischen Verständnis von dem, wie Musiklehrkräftebildung strukturell und inhaltlich aufgestellt ist, muss daher auf Folgendes aufmerksam gemacht werden: Musikpädagogik und Musikwissenschaften tragen als Fachwissenschaften zur Musiklehrkräftebildung

ebenso bei wie künstlerische Praxen und Musiktheorie (mit Gehörbildung). Im Mittelpunkt der Musikpädagogik stehen Aneignungs- und Vermittlungsprozesse in der Beziehung zwischen Menschen und Musiken. Musikdidaktik als eine Spielart der Musikpädagogik hat – wie jede Fachdidaktik – Analyse, Planung und die Inszenierung von Musikunterricht als Aufgaben; sie wird dabei nicht mehr, wie bis in die späten 1950er-Jahre noch üblich, auf eine Abbilddidaktik der zumeist Historischen Musikwissenschaft, und dabei vor allem deutsche, seltener europäische Musikgeschichte, beschränkt. Abbilddidaktik meint mit Vogt, „eine bloße Übertragung gesellschaftlich und kulturell eingespielter musikbezogener Tätigkeiten in den Musikunterricht, und zwar ohne die filternde Intervention einer spezifisch musikdidaktischen Reflexion“ (2010, S. 11). Spätestens seit der so genannten *empirischen Wende* orientiert sich die Musikpädagogik verstärkt an den Erziehungs- oder Bildungswissenschaften als weiterer Bezugswissenschaft.

Nachfolgend werden sehr knapp verschiedene Grundsätze und Befunde (1) zusammengetragen, die anschließend in Schlussfolgerungen (2) für curriculare und personelle Ausrichtungen münden. Abschließend werden konkrete Meilensteine (3) der Institutsentwicklung bis 2030 vorgestellt.

1 Befunde und Grundsätze

1.1 Befunde: Studierendenzahlen

Die Daten einer Erhebung des Deutschen Musikinformationszentrums (MIZ) aus dem November 2022 zeigt, dass die Studierendenzahlen an den Standorten der Musiklehrkräftebildung (Wissenschaftliche und Künstlerische Hochschulen sowie in BW auch Pädagogische Hochschulen) insgesamt leicht rückgängig sind.

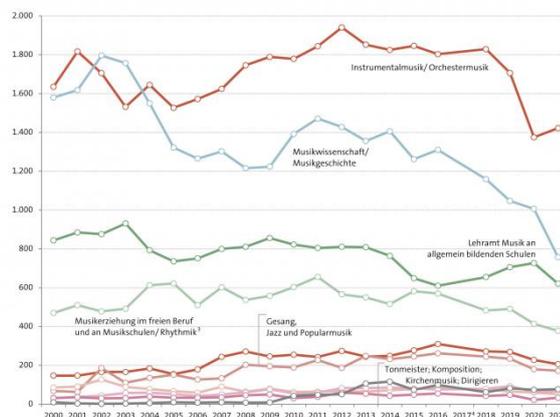


Abbildung 1: Entwicklung der Studierendenzahlen (1-, 2- und 3-Fachbelegungen) in den einzelnen Studienrichtungen seit dem Wintersemester 2000/01; Q.: <https://miz.org/de/musikleben/statistiken>

Während Musikwissenschaft deutliche Verluste bei den Studierendenzahlen aufweist, verzeichnen die Lehramtsstudiengänge Musik „im Wintersemester 2021/22 fast 7.700 Belegungen und bleibt damit das zweitbeliebteste Musikstudienfach in Deutschland“ (MIZ, 2022). Nach den Hochschularten aufgeteilt, stellt sich das Bild zum WS 2021/22 wie folgt dar:

Studienrichtung	Studierende mit 1., 2.- und 3.-Fachbelegung insgesamt	davon an			
		Musik-hochschulen ¹	Universitäten	Pädagogische Hochschulen	Fachhochschulen
Musikerziehung im freien Beruf und an Musikschulen	4.135	1.939	1.612	27	557
Rhythmik	23	23	-	-	-
Lehramt Musik an allgemein bildenden Schulen	7.677	2.825	3.840	1.012	-
Musikwissenschaft/ Musikgeschichte	6.260	1.242	4.995	-	23
Komposition	485	479	6	-	-
Dirigieren	346	331	15	-	-
Instrumentalmusik/ Orchestermusik	9.181	8.871	310	-	-
Gesang	1.606	1.531	75	-	-
Jazz und Populärmusik ²	1.646	1.086	484	-	76
Kirchenmusik	522	434	88	-	-
Tonmeister ³	523	104	-	-	419
Fachbelegungen insgesamt	32.404	18.865	11.425	1.039	1.075

Abbildung 2: Studierende in Studiengängen für Musikberufe – nach Hochschularten; Q.: <https://miz.org/de/musikleben/statistiken>

Obwohl Daten für die Folgejahre bisher nicht verfügbar sind, wird in den musikpädagogischen Fachverbänden an unterschiedlichen Orten von zum Teil erheblichen Einbrüchen in den Bewerber:innenzahlen berichtet, so auch in Siegen. Da die Gründe bisher nicht erforscht sind, initiierten Kolleg:innen 2023 unter der Federführung der HfMT Köln und mit Beteiligung des Siegener Instituts eine Untersuchung (MULEM-X). Derzeit werden an zahlreichen Standorten in Deutschland Mikrostudien durchgeführt, die im Frühjahr 2024 in einer Meta-Studie zusammengeführt werden. Die Hypothesen reichen vom nachlassenden Interesse am Musizieren, ausgelöst etwa durch die Pandemie, über demografische Effekte bis zur Frage nach dem Image von Musiklehrer:innen. Da belastbare Daten bisher fehlen, kann über die Gründe nur spekuliert werden. Auffällig ist, dass die Zahlen nicht gleichmäßig verteilt sind. Das kann anhand einer Tabelle der Landesfachgruppe Musikpädagogik NRW verdeutlicht werden.

Es bedeutet: a) bestandene Eignungsprüfungen, b) tatsächlicher Studienbeginn

	Grundschule	HRSGe	GymGe	BK	SP	
Bielefeld	a) 5 b) 2	a) 1 b) 1				
Detmold			BA: a) 13 b) 7 MA: b) 3			
Dortmund	a) 3 b) 4	a) 0 b) 0	a) 14 b) 9		a) 2 b) 7	
Essen	BA: a) 5 b) 3	BA: a) 2 b) 1	BA: a) 28 b) 14			
Köln (Uni)	a) 2 b) 5	a) 3 b) 5			a) 2 b) 4	
Köln (MuHo)			BA: a) 28 b) 19 MA 2-Fach: a) 25 b) 23 MA 1-Fach: a) 3 b) 3			
Münster	BA: a) 6 b) 3 MA: b) 2	BA: a) 2 b) 2 MA: b) 0	BA: a) 32 b) 23 MA: b) 12	BA: a) 0 b) 0 MA: b) 1	BA: a) 1 b) 2	Med SP beginnt 2028/27
Paderborn	BA: b) 11	BA: b) 5			BA: b) 4	a) insgesamt sind 26 Ps zur EP angetreten
Siegen	BA: a) 6 b) 4	BA: a) – b) 1	BA: a) 9 b) 4			
Wuppertal	BA: a) 2 b) 0	BA: a) 3 b) 2	BA: a) 9 (+3 intern) b) 7 (+3 intern) MA: b) 1		BA: a) 2 b) 1	

Tabelle 1: Neuaufnahmen zum WS 2023/24 NRW; Q.: Landesfachgruppe Musikpädagogik NRW

Vergleicht man im gleichen Studiengangssegment die Standorte miteinander, wird offensichtlich, dass die Aufnahmezahlen in Siegen noch nicht zufriedenstellend sind. Die Gründe für die niedrigen Zahlen sind insgesamt vielfältig; die Eignungsprüfung als Selektionsinstrument, die auch in Siegen dringend überarbeitungswürdig ist, spielt ebenfalls eine wichtige Rolle, siehe dazu den Beitrag von Buchborn und Clausen (2023). Diese Thematik wird im Übrigen gegenwärtig bundesweit diskutiert, wobei bspw. die PH'en in Baden-Württemberg 2024 dazu ein progressives Modell starten werden.

1.2 Befund: ein praxeologisches Musikverständnis

Es versteht sich von selbst, dass die Grundlage jeder Musikbildung im Verständnis von Musik liegt. Das vorliegende Konzept ist nicht der Ort, um die komplexen fachwissenschaftlichen Befunde zur Wandelbarkeit und Heterogenität von Musikbegriffen zusammenzufassen. Allerdings spiegeln sich zwei weitreichende Aspekte von Musikverständnissen darin wider, dass sich Musik zum einen als ein ‚etwas‘ mit eigener agency verstehen lässt, zum anderen als eine kulturelle Praxis. Im ersten Fall steht das hörbare Ereignis im Fokus, das z. B. durch eine Aufnahme repräsentiert werden kann, aber auch selbst etwas repräsentiert, bspw. eine Nationalität, wie sich von Herders Volkslied-Sammlung bis zum Eurovision Song Contest zeigen lässt (Bohlman, 2009). Im zweiten Fall wird die agency eher bei den Menschen gesehen, die Musik als Praxis, als „Musicking“ (Small, 1998) ausüben. In der Geschichte formaler westlicher Musikbildung dominierte lange Zeit der erste Fall in Form einer Fokussierung auf einen Werkekanon. Dieser weitgehend einseitige Zugang geriet durch Impulse u. a. aus den

Kulturwissenschaften, der Soziologie, den Gender Studies und Postcolonial Studies seit den 1990er-Jahren zunehmend in Kritik in den Musikwissenschaften und in der Musikpädagogik (vgl. z.B. Jünger, 2006; Schütz, 1996). Aus musikwissenschaftlicher Perspektive wird überdies hervorgehoben, dass eine Auffassung von Musik als Praxis eher einen inklusiven Zugang darstelle: „[A]n approach that is based on the activity of music – of composing it, performing it, listening to it, loving it, hating it, in short, doing it – brings everyone involved in music into the picture“ (Cook, 2000, S.82; vgl. dazu Heesch, 2014). Demnach beinhaltet ein offenes Musikverständnis die Reflexion über das komplexe Verhältnis zwischen Musik mit eigener agency und ihrem Praxischarakter sowie über die Implikationen im Hinblick auf Inklusion. Ein praxeologisches Musikverständnis erkennt also durchaus die Wirkmächtigkeit von Musik als Klangereignis, ggf. als Lied, Oper, Track usw. an, bezieht allerdings immer die menschliche Handlungsebene dahinter mit ein.

Aus bildungstheoretischer Sicht hebt Kaiser den praxeologischen Aspekt wie folgt hervor:

„Bei Musik handelt es sich um eine bestimmte gesellschaftliche *Tätigkeit*. Das heißt, Musik gibt es nur in der Form, dass sie gemacht und gehört wird. Dabei bildet der Unterschied zwischen Macher und Hörer für den hier verhandelten Sachverhalt keinen prinzipiellen Unterschied: Auch der Hörer *macht* Musik, und zwar erstellt er in sich selbst jene Musik, die er hört. Ebenso *hört* derjenige, der Musik macht, sie also produziert, und sei es nur innerlich“ (Kaiser, 2018, S.254).

Aus Kaisers Position ergibt sich eine grundsätzliche musikdidaktische Orientierung: Schülerinnen und Schüler verfügen im Aristotelischen Sinne nicht „nur über ein *poietisches* Vermögen, sie haben überdies eine – z. T. auch nur usuelle – Praxis, eine *Gebrauchspraxis*“. Sie gehört als „substantieller Bestandteil ihrer Lebensformen zu ihnen, ohne dass sie sich dessen bewusst werden und damit bewusst musikalische Tätigkeit als konstitutiv für diese Lebensform in ihr Leben aufnehmen können“ (Kaiser, 2002, S.11). Aus dieser Haltung heraus besteht ein grundlegendes Prinzip darin, dass Musiklehrkräfte diese bestehenden Gebrauchspraxen anerkennen und sie in eine *verständige Musikpraxis* überführen. Damit wird die seit Mitte der 1960er-Jahre, u. a. durch Rauhe (1970) in den Diskurs gebrachte Frage nach dem Umgang mit der gegebenen Heterogenität musikalischer Ausdrucksformen in Musikunterricht und der Musiklehrkräftebildung bildungstheoretisch abstrahiert. Sie führt zu grundsätzlichen Fragen, etwa mit Blick auf Identität und Hegemonie (z.B. Blanchard, 2019), Trans- und Interkulturalität in der Lehrendenbildung (z.B. Clausen, 2020), auch vor dem Hintergrund internationaler Forschungsergebnisse wie z.B. Green (2008, 2002) oder Schippers (2010).

1.3 Befund: Umgang mit Musik

Lehmann-Wermser und Krupp-Schleußner stellen nicht nur fest, dass das aktive Musizieren eine wichtige Kategorie des Umgangs mit Musik ist. Sie resümieren in ihrer Untersuchung ebenfalls, dass „[m]usikalische Praxen [...] auch für Jugendliche sozial nur in ungleicher Weise zugänglich“ (2017, S. 20) seien. Bestätigt wird dies in soziologischen Forschungen zu sozialer Ungleichheit, wonach Musikpraxen regelmäßig mit milieutypischen habituellen Mustern verbunden sind: Vor allem die gesellschaftlichen Ressourcen (kulturelles Kapital) der so genannten Oberschicht ermöglichen eine Entfunktionalisierung und Formalisierung ästhetischer Praxen, sodass man „komplexe Musik [hört], zu der man weder tanzen noch mitsingen kann (unter anderem klassische Musik, Opern, spezielle Formen des Jazz)“ (El-Mafaalani, 2015, S. 74). Allerdings werden (andere) Musikpraxen gerade in Familien mit „niedrigem kulturellem Kapital“ besonders häufig „selbstorganisiert“ ausgeübt (Grgic, 2013, S. 83). Exemplarisch veranschaulicht die Dissertation von Kattenbeck (2022) zum Beatmaking die Diskrepanz zwischen der eher informellen Verbreitung und Professionalisierung einer Musikpraxis trotz ihrer weitgehenden Abwesenheit in formalisierten Musikbildungsinstanzen.

Was das Interesse Jugendlicher am Musikhören betrifft, wird durch Jugendstudien regelmäßig bestätigt, wie anhaltend stark es ausgeprägt ist: „Ohne Musik geht praktisch nichts“ (Maschke, Stecher et al., 2013, S. 81). Die jüngste Shell-Studie hat festgestellt, dass „96 %“ der Jugendlichen „mindestens einmal täglich in den sozialen Medien (Messengerdienste oder soziale Netzwerke) unterwegs [sind]. Zwar gehen 76 % mindestens einmal am Tag aus Unterhaltungszwecken online (sei es für Musik, Video-streaming, Gamen oder Ansehen von Beiträgen von Personen, denen sie folgen), aber 71 % suchen auch mindestens einmal täglich nach Informationen (allgemeiner Art, für Schule, Ausbildung oder Beruf oder über Politik und Gesellschaft)“ (2023, S. 30). Die Untersuchungen des MIZ stellen bei der Analyse bevorzugter Musikrichtungen nach Altersgruppen fest, dass „[n]eben Rock/Pop bei den Teenagern und jungen Erwachsenen aktuell Hip-Hop und Rap sowie Techno, House und Dance hoch auf der Beliebtheitskala“ stehen. „Auch Opern und Operetten verloren eher in den höheren Altersgruppen einen Teil ihrer Anhängerschaft. Die Präferenz für die Kategorie ‚Klassische Musik, Klavierkonzerte, Sinfonien‘ nahm über die letzten zehn Jahre bei den Ältesten um 4,5 % zu, bei leichten Rückgängen in sämtlichen jüngeren Altersgruppen“ (MIZ, 2022). Untersuchungen zu musikalischen Präferenzen gibt es viele (z. B. Bischoff,

Sandkämper, & Louven, 2015); insbesondere jene zur so genannten *Offenohrigkeit*, wonach sich die im Kindesalter bestehende Offenheit und Neugier mit zunehmendem Alter verringert, wurden in mehreren Replikationsstudien ausdifferenziert (z. B. Knigge, Ehninger, & Platz, 2017; Louven, 2016). Stark verkürzt gesagt, ist der Umgang mit Musiken divers und digital, vor allem aber – zusätzlich zu stabilen Musikpräferenzen – fluide. Chordes stellt nach Sichtung von Studien fest, dass eine „Herausforderung derzeitiger Musikpädagogik [...] weniger in der Konfrontation Jugendlicher mit einer weniger populären Musik, sondern im Überwinden von mit der Musik verknüpften prototypischen Vorstellungen“ sei (Chordes, 2018, S. 253).

1.4 Grundsatz 1

Wenn Musiken kulturelle oder gesellschaftliche Praxen sind, die einem Prozess des Aushandelns von Bedeutungen (vgl. z. B. Wimmer, 2005) unterliegen sowie der Umgang in den schulpflichtigen Altersklassen mit diesen maximal divers ist, haben diese Befunde folgende Konsequenz:

Grundsatz 1:

In der Musiklehrkräftebildung muss eine fachwissenschaftliche und musikpraktische Breite hergestellt werden. Zukünftige Musiklehrkräfte müssen in der Lage sein, jene Zusammenhänge aufzugreifen, die Kaiser als Gebrauchspraxen bezeichnet. Um das zu tun, also ihre eigenen (musikbezogenen) Kompetenzen durch Lernen zu erweitern, sind in einer curricularen Architektur Binnendifferenzierung und Fokussierung zu ermöglichen sowie solche Lehr-/Lerninhalte anzubieten, die vor dem Hintergrund dieser Befunde Professionalisierungsprozesse in Gang setzen können.

1.5 Befund: Staatliche Maßgaben

Die „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben“ (Kultusministerkonferenz, 2019) haben bereits auf diese Gegebenheiten reagiert und legen eine Richtschnur. Studienabsolvent:innen im Fach Musik

- „verfügen über vielseitige musikpraktische Fähigkeiten und künstlerisch-ästhetische Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, Schülerinnen und Schüler beim Erwerb eigener musikalischer Fähigkeiten zu unterstützen und sie zur differenzierten Wahrnehmung von Musik anzuregen, sowie die Kommunikation über und im Medium der Musik und damit das ästhetische Urteilsvermögen zu fördern,

- verfügen über Wissen und praktische Erfahrungen mit Musiken verschiedener Kulturen und Genres und können so den unterschiedlichen musikalischen Präferenzen und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden und ihnen produktive Auseinandersetzungen mit eigenen und fremden musikalischen Welten ermöglichen“ (ebd., S. 41).

Die in diesem Ordnungsmittel festgestellten Aspekte spiegeln die musikpädagogischen Debatten. Vermutlich aus pragmatischen Gründen wird bei der Darstellung der Studieninhalte zwischen Musikpraxis, Musiktheorie, Musikwissenschaft, Musikpädagogik und Fachdidaktik unterschieden. Clausen und Wolf erkennen in ihren vergleichenden Curriculumanalysen vor dem Hintergrund der Strukturvorgaben einen Optimierungsbedarf, stellen aber ebenfalls eine prinzipiell große Vielfalt von Schwerpunkten im Studium in einer ohnehin von hoher Heterogenität geprägten Landschaft von Lehramtsstudiengängen Musik fest (2023). Sie leiten aus ihren Beobachtungen überdies ab, dass Curriculumentwicklung stärker als sozialer Prozess verstanden werden muss, da nur so eine vielfach geforderte Kohärenz hergestellt werden kann.

1.6 Befund: Kohärenz

Es liegen verschiedene empirische Modelle vor, wie z.B. MTPACK (Buchborn, Brunner et al., 2019) oder FALKO-M (Puffer, 2021), die die Professionalisierung von Musiklehrkräften weg von einer in Säulen denkenden hin zu einer kohärenten Vorstellung führen. Dafür sind Change-Management-Prozesse zu initiieren (Brunner, Buchborn et al., 2021), an deren Anfang die Diskussion um ein Leitbild Musiklehrkräfte steht. Zuletzt hat Buchborn die notwendigen Binnenbezüge anhand von Untersuchungen zusammengestellt (2023). Sie sind sowohl interinstitutionell ausgerichtet als auch mit Blick auf die Ebenen der Curricula und der Lehr-/Lernformate. Dass vernetzendes Lernen lernpsychologisch gesehen sinnvoll ist, wurde mehrfach belegt. Musizierpraxen sind davon nicht ausgenommen, sodass das Format des so genannten künstlerischen Einzelunterrichts ebenfalls kritisch zu reflektieren ist (Ahlers & Clausen, 2023). Mit Blick auf schulpraktisches Instrumentalspiel stellt bspw. Herbst im Anschluss seiner Analyse der musiklehrerbildenden Standorte in NRW fest, dass eine „Verknüpfung mit musikpädagogischen und musizierpädagogischen Veranstaltungen innerhalb der Module [...] nur ansatzweise zu erkennen“ (Herbst, 2023, S. 51) sei. Ein „mit anderen Veranstaltungen kooperierender sowie situiert konzipierter künstlerisch-pädagogischer Musizierunterricht“ (ebd.) böte Potenzial, die Kohärenz

an dieser Stelle zu steigern. In diesem Sinne wären durchaus bestehende Formate zur Herstellung von Kohärenz (bspw. zwischen schulpraktischem Klavierspiel, Gesang, Chorleitung und Musiktheorie) auf ihre Anbindung an musikpädagogische Lehrangebote hin weiterzuentwickeln.

1.7 Grundsatz 2

Die Befunde aus den Curriculumanalysen, der musikpädagogischen Forschung sowie der Anforderungen an ein universitäres Studium führen zu folgenden Konsequenzen:

Grundsatz 2:

Ein Denken in Säulen oder Bereichen verhindert eine kohärente Haltung gegenüber den Professionalisierungsprozessen in der Musiklehrkräftebildung. Zwar findet Lernen in den Lehramtsstudiengängen in unterschiedlichen Formaten statt, die zusätzlich zu wissenschaftlichem und pädagogischem ganz wesentlich auch ästhetisches Denken und Handeln in den Mittelpunkt stellt. Diese Mehrperspektivität darf jedoch nicht zu einer Trennung, sondern muss zu einer verbindenden Initiierung dieser Prozesse führen. Als ein wesentliches Merkmal der Musiklehrkräftebildung bleibt die künstlerische Persönlichkeitsbildung der Studierenden dabei erhalten und wird dadurch mithin gestärkt.

2 Schlussfolgerungen

Anhand der oben genannten zwei Grundsätze ergeben sich für die zukünftige Ausrichtung des Instituts folgende Schlussfolgerungen:

2.1 Curriculumentwicklung

Es ist offensichtlich, dass die Lehramtsstudiengänge einer dringenden Revision bedürfen, die die Prinzipien der Kohärenz, der Verzahnung der unterschiedlichen Disziplinen sowie der schulpraktischen Relevanz stärker in den Blick nehmen. Die genannten Lehr-/Lerninhalte laufen de facto nebeneinanderher, was sich u. a. auch in der Prüfungskultur niederschlägt. Studierenden muss aber ermöglicht werden, selbst gewählte Schwerpunkte zu studieren. Denkbar ist die Organisation aller Lehr-/Lerninhalte in einem Y-Modell entlang eines Kerncurriculums. Letzteres enthält unter anderem Musizierpraxis, Gesang und schulpraktisches Instrumentalspiel, auch im Tandem und in Kleingruppen. Dies führt zugleich zu einer veränderten Sicht auf adäquate Lehr-/Lernformate.

2.2 Diversität

Zudem gilt es, verstärkt junge Menschen mit Migrationshintergrund für ein Lehramtsstudium Musik zu interessieren und zu motivieren. Liegt aktuell der Anteil von Lehrer:innen mit Migrationshintergrund in Deutschland bei 13,3 % im Vergleich zu 41,0 % Schüler:innen mit Migrationshintergrund, dürfte dieser für das Fach Musik noch wesentlich geringer ausfallen (konkrete Zahlen liegen nicht vor).² Aus zwei Gründen erscheint eine Öffnung des Fachs Musik für Kandidat:innen mit Migrationshintergrund wünschenswert: Zum einen würde das Fach eine kulturell ausdifferenzierte Gesellschaft widerspiegeln und insofern um eine notwendige Facette bereichern, und zum anderen könnten Lehrer:innen mit Migrationshintergrund entsprechend auf die Erfordernisse und Bedürfnisse einer Schulpraxis mit hohem Migrationsanteil reagieren (2011, S.6; 102–108). Neben der Möglichkeit, die entsprechenden Instrumente studieren zu können, sollten daher auch Inhalte und Form der Eignungsprüfung dahingehend modifiziert werden, vorhandene musikalische Kompetenzen jenseits der bislang relevanten zu erfassen (Buchborn, 2019; Wright, 2018; Wallbaum, 2010).

2.3 Studiengangsarchitekturen

Gegenwärtig bietet die Reakkreditierung des Lehramtsstudienstrukturmodells einen weiteren Anlass, Studienverläufe im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben kritisch zu reflektieren. Sowohl die in den letzten Jahren vorangebrachte Nachhaltigkeitsagenda der UNESCO (SDG=*Sustainable Development Goals*)³, die bis 2030 umzusetzen ist (Clausen, Mascher, & Vogels, 2015) als auch die sich daran anschließende geplante Orientierung an Querschnittsthemen in den Lehramtsstudiengängen der Universität Siegen ermöglicht grundsätzlich, auch über ein Y-Modell nachzudenken. In diesem Falle meint Y-Modell den gemeinsamen Beginn aller Studierenden ohne Differenzierung mit anschließender Schwerpunktbildung im höheren Bachelorsemester. Ein Y-Modell mit der Verschiebung der lehramtsbezogenen Schwerpunktsetzung im Master ist zwar bereits vorsondiert, wird aber aufgrund des Siegener Modells eher zurückhaltend von Seiten des ZLB eingeschätzt. Die Ermöglichung einer an die spezifischen Erfordernisse eines Musikunterrichts an allgemein bildenden Schulen ausgerichtete Studienarchitektur, die nicht schon zu Beginn eine Hierarchisierung der Schulformen

² Siehe die Akkumulation von Daten des Statistischen Bundesamtes unter <https://mediendienst-integration.de/integration/schule.html>.

³ Für NRW siehe die Seite der [BNE-Agentur](#).

repliziert, sondern ein lernendenzentrierte Ausrichtung des Kompetenzerwerbs erlaubt, sollte für zukünftige Curriculumentwicklung leitend sein.

2.4 Lehr-/Lernformate

Soll zwar einerseits an den etablierten Lehr- und Lernformaten festgehalten werden, so sind andererseits für die Musiklehrkräftebildung am Standort Siegen neue zu konzipieren. Hier ist im kritisch-reflektierenden Rückgriff auf Modelle der 1970er-Jahre, z. B. die Publikationen in der „Roten Reihe“ oder in der „musikwerkstatt“, insbesondere an Werkstattseminare zu denken, in denen fachdidaktische, fachwissenschaftliche und musikpraktische bzw. musiktheoretische Inhalte gleichermaßen vorgestellt und erarbeitet werden, wodurch der Fokus auf ein Lehramtsstudium und nicht auf voneinander isolierte Fachwissenschaften bzw. -disziplinen gerichtet wird. Für musikpraktische Inhalte werden zusätzliche Formen des Gruppenunterrichts konzipiert und erprobt, um ein Peer-to-Peer-Learning zu ermöglichen, mithin informelle Lernprinzipien zu erproben und zu reflektieren.

Ebenfalls im Zuge der oben genannten Reakkreditierung werden gegenwärtig Tandem-Modelle (z. B. Malmberg, 2021), aber auch Schülerlabors, wie sie bspw. im Fach Kunst gerade erprobt werden, im Bachelorstudiengang für Studierende des Instituts Musik zu erwägen sein, um den in der Forschung schon früh beobachteten *Praktikumsschock* im Master zu lindern (z. B. Hascher, 2006). Hier müssen, auch das wurde bereits im ZLB platziert, alle Praktika in einem curricularen Zusammenhang gesehen werden. Die gegenwärtig stattfindende Restrukturierung der Vorbereitungs- und Begleitseminare sollte im Sinne des Fertigkeitenbündels von Musiklehrkräften auch musizierpraktische Anteile im Schulkontext verstärken und reflektieren, etwa im Sinne einer *reflective praxis*, (Regelski, 2002), wie sie bspw. Buchborn (2022) empirisch in den Blick nimmt. Denn hier könnte dem Studienprojekt noch einmal eine andere Dimension hinzugefügt werden.

2.5 Eignungsprüfung

Buchborn und Clausen (2023) stellen fest, dass es sich bei den meisten Eignungsprüfungen nicht um die Feststellung von Eignung, sondern von Passung handelt. Überdies wird die tatsächlich prognostische Validität in der Forschung ebenso bezweifelt wie die für die Bewerbenden hergestellten Prüfungskontexte. Gleichwohl ist ein fachspezifisches Selektionsinstrument vonnöten, um die musizierpraktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten – etwa als Placement – festzustellen. Allerdings gilt es dafür

Instrumente zu entwickeln, die etwa auf eine Feststellung grundsätzlicher Fähigkeiten des Erkennens von Strukturen und Klang etc. ausgerichtet sind. Die bspw. bisher übliche Trennung zwischen Musiktheorie und Gehörbildung hemmt den holistischen Blick auf Eignung für ein Lehramtsstudium Musik. Daraus ergibt sich in organisatorischer Hinsicht der Wunsch nach Einrichtung einer gemeinsamen Prüfungskommission. In seiner Untersuchung macht Buchborn (2019) nicht nur darauf aufmerksam, dass insbesondere an Musikhochschulen „den Studierenden ein hierarchisches, elitäres und hochkulturell geprägtes Kulturkonzept vermittelt [wird] und das Bewahren und Vermitteln ‚unseres kulturellen Erbes‘“ eingefordert würde, was im Zuge kulturwissenschaftlichen Debatten „zumindst stark zu hinterfragen, wenn nicht längst unhaltbar“ sei (ebd., S.64). Seine Studie zeigt, dass an vielen Standorten Musiker:innen, die nicht dieses Kulturkonzept aufweisen, vom Studium de facto ausgeschlossen werden.⁴

2.6 Stellen-Tableau

Die neu zu besetzende Stelle LfBA *Gesang* muss die oben erwähnten Gegebenheiten aufgreifen, indem sie einen offenen und nicht-hierarchischen Musikbegriff als Haltung zeigt und vertritt, der die aktuellen Musikpraxen Jugendlicher anerkennt, diese möglichst authentisch in der Lehre aufgreift und gleichzeitig Perspektiven in noch unbekannte Musiken eröffnet. Vorausgesetzt werden muss ein methodisches und stimmliches Repertoire, das Studierende in die Lage versetzt, ihre eigene Stimme zu entfalten und perspektivisch mit Schüler:innen in diversen Genres und Stilikonen arbeiten zu können. Mittlerweile treten Musiker:innen in Erscheinung, die genau diese Breite und Offenheit sowohl professionell studiert haben als auch künstlerisch genreübergreifend tätig sind.

Die neu zu besetzende W3-Professur (bisher: *Historische Musikwissenschaft*) sollte sowohl im Sinne eines zeitgemäßen Lehramtsstudiums Musik als auch des oben belegten fachwissenschaftlichen Paradigmenwechsels eine andere Denomination erhalten. Historische Perspektiven auf Musik sind nach wie vor notwendig und erhalten ihre Bedeutung im Zuge der Stärkung von Kohärenz zu anderen Lehr-/ Lerninhalten. In Hinsicht auf die neu zu profilierende Professur kann auf der Basis der oben dargestellten Grundsätze allerdings nicht mehr der solitäre Blick auf historische Phänomene im

⁴ Siehe dazu aus soziologischer Perspektive auch A. El-Mafaalani (2014), *Womit Bildungsaufsteiger kämpfen* (<https://www.youtube.com/watch?v=XRbK1IK6P44>).

Vordergrund stehen, sondern die Auseinandersetzung mit Klang und Musik in einem umfassenden und gleichzeitig basalen Sinne. Im weitesten Sinne ist von ‚Sound Studies‘ die Rede, die sich auf verschiedenste Aspekte wie Klangforschung, d. h. den Umgang mit musikalischen Parametern etc. aus kulturanthropologischer bzw. kulturhistorischer Perspektive, beziehen können. Im Vergleich zur bisherigen Denomination entfaltet die in dieser Weise ausgeschriebene Professur *Musikwissenschaft / Sound Studies* ein höheres Synergiepotenzial innerhalb der Fakultät, insbesondere zu den künstlerischen Nachbarfächern Kunst und Architektur, zum neu gegründeten Zentrum zur Analyse und Gestaltung von Bildungsräumen, vor allem aber auch international, da Historische Musikwissenschaft in deutscher Tradition nur sehr begrenzt internationalisierend wirkt; darüber hinaus eröffnet das Profil Sound Studies interdisziplinäre Kooperationsmöglichkeiten insbesondere auch zu den Medienwissenschaften, zur Soziologie und weiteren Fächern. Die junge Forschungsrichtung der ‚Sound Studies‘ sei inzwischen, wie Volmar und Schröter schon im Sammelband zu ihrer Siegener Tagung „Auditive Medienkulturen“ (2013) schreiben, „in den Geistes- und Kulturwissenschaften angekommen“, dabei, so ließe sich ergänzen, regelmäßig in Überschneidung bzw. Dialog mit den Musikwissenschaften. Neben den dort und weiteren zahlreichen Publikationen dargestellten konzeptionellen Wachstumspotenzial der ‚Sound Studies‘ in Musikwissenschaften, Medienwissenschaften usw. gibt es heute an einigen Standorten in Deutschland ähnlich gelagerte Professuren bzw. Ausschreibungen (UdK Berlin, Bonn, Dresden, Köln, Weimar) vor allem aber im europäischen (z. B. Aarhus, Kopenhagen, Maastricht) sowie außereuropäischen Ausland (z. B. Columbia, New York USA).

Nicht zuletzt auf Grund der Hinweise von Seiten der Gleichstellung ist es Konsens im Institut Musik, diese Eckprofessur wieder mit einer Frau zu besetzen. Mit der Nennung des Wortes Musikwissenschaft, zusätzlich zur inhaltlichen Schwerpunktsetzung Sound Studies, in der Denomination wird erwartet, dass ein breiter Bewerber:innenkreis angesprochen wird. Auch die Möglichkeit, dass sich Personen mit Promotion entweder in Musikwissenschaft oder auch in einem anderen kulturwissenschaftlichen Fach bewerben können, trägt zur Verbreiterung des Bewerber:innenfeldes bei. Die erste Fassung des Ausschreibungstexts wurde aufgrund der Anregung aus dem Rektorat überarbeitet, um das Feld noch stärker zu verbreitern, insbesondere auch für weibliche Personen. Dabei wurde die eventuell begrenzend wirkende Muss-Formulierung „Sie sind international ausgewiesen im Bereich Sound Studies“ ersetzt durch

eine Kann-Formulierung, die zugleich den Kohärenz-Aspekt erneut aufgreift: „Wünschenswert sind Forschungsperspektiven auf die Wechselwirkung von musikalischer Praxis und Reflexion. Ein Forschungsbezug zu den Sound Studies ist von Vorteil.“ In dem der Aspekt der Internationalität weiterhin als Muss-Kriterium genannt wird („Ihre Forschung ist international sichtbar“) wird einer allgemein üblichen Anforderung an ein W3-Profil Rechnung getragen. Nach einer Sondierung der aktuellen Marktlage spricht der aktualisierte Ausschreibungstext eine große Breite an potenziellen Kandidaten und Kandidatinnen an. Zugleich entspricht die Ausschreibung den Innovationsimpulsen des vorliegenden Zukunftskonzepts.

3 Meilensteine

Ziel 1: Im Jahr 2030 weist das Institut Musik eine durchschnittliche Kohortengröße von 20 Studierenden auf.

Ziel 2: Im Jahr 2030 bietet das Institut zusätzlich zu den Lehramtsstudiengängen Musik in der Lehre und Forschung neue Studiengänge an.

Ziel 3: Im Jahr 2030 ist die Klientel der Studierenden auch international ausgerichtet.

Es sei darauf hingewiesen, dass in der nachfolgenden Übersicht einzelne Meilensteine für die Projektierung des Forschungsprofils des Instituts Musik nicht berücksichtigt wurden. Dies wäre in einem separaten Papier darzustellen. Die nachfolgende grobe Übersicht bildet daher einen möglichen Zeitplan für die folgenden Meilensteine ab:

Meilenstein CE:	Curriculumentwicklung Lehrämter
Meilenstein SE:	Studiengangsentwicklung
Meilenstein IL:	Innovation Lehre
Meilenstein ÖT:	Öffentlichkeit und Transfer

Wie oben ausgeführt, wird Studiengangsentwicklung diskursiv (Gerholz & Sloane, 2016) und als sozialer Prozess verstanden. Dies kann in diesem Papier im Detail nicht abgebildet werden, ist aber aus operativer Perspektive unser Anliegen. Darüber hinaus sind die üblichen formalen Prozessschritte hier im Detail nicht aufgeführt. Die Übersicht bildet vielmehr Perspektiven ab.

Ein wichtiger Aspekt für die Institutsarbeit der kommenden Jahre besteht zweifellos in der räumlichen Situation, insbesondere den Umzug in die Siegener Innenstadt betreffend. Da hierzu jedoch aktuell viele Unklarheiten bestehen (etwa bezüglich des konkreten Standorts), wird im vorliegenden Papier nicht näher darauf eingegangen – wohlwissend, dass die Raumfrage einen wesentlichen Bau- (und Meilen-)Stein in der Zukunft des Instituts darstellt.

Jahr	Meilensteine	
2023	Gründung des Postdigitalen Laptop-Ensembles an der Universität Siegen (PULSE)	IL
	Erste Schritte zur Modernisierung des Lehrplans für Musiktheorie durch die Einbeziehung von populärer Musik und Weltmusiktraditionen	IL
	Initiierung der Planungsprozesse für: <ul style="list-style-type: none"> • Neugestaltung des Eignungsprüfungsverfahrens • PR: Imagevideo, social media 	CE SE ÖT
2024	Einstellung einer LfBA-Gesangslehrerin	IL
	Revision der Lehramtsstudiengänge, Y-Modell	CE
	Ausschreibung der Professur Musikwissenschaft/Sound Studies	IL
	Launch PR, Rent a Prof, Präsentation neue Gesangslehrerin	ÖT
	Initiierung der Planungsprozesse für: <ul style="list-style-type: none"> • Quereinsteigermodelle Lehramt (Master) 	SE
	Entwicklung Quereinsteiger-Modell Lehramt (Master)	CE
	Umstellung möglicher Veranstaltungen als Werkstatt	IL
	Studienbeginn reformiertes Eignungsprüfungsverfahren	CE
2025	Initiierung der Planungsprozesse für neue Studiengänge: <ul style="list-style-type: none"> • Musik PLUS Pädagogik (B.A.) • Musikproduktion (B.A.) oder Sound Studies oder Digital Music Performance, Electronic Music Production (M.A.) 	SE
	<i>Kohortengröße in den Lehramtsstudiengängen liegt über 10</i>	
	<i>Zwischenevaluation der Juniorprofessor (W1/W2) für Komposition und Musiktheorie</i>	
	Finalisierung der Revision der Lehramtsstudiengänge	CE
	Launch PR für neue Lehramtsstudiengänge	ÖT
2026	Weiterentwicklung der neuen Bachelor-/Master-Studiengänge	SE
	Studienbeginn reformierte Lehrämter Studienbeginn Quereinsteiger-Modell (Master)	SE
2027	Finalisierung der neuen Bachelor-/Master-Studiengänge	SE
	Launch PR für neue Studiengänge	ÖT

2028	Überprüfung und Verbesserung des Studienangebots für Masterstudiengänge	SE
	Studienbeginn neue Studiengänge	SE
2029	<i>Tenure-Evaluation Juniorprofessor (W1/W2) für Komposition und Musiktheorie</i>	
	Weitere Verfeinerung des Lehrplans für alle Programme	
	Kontinuierliche Entwicklung und Integration neuer und modernisierter Kurse und Programme	
2030	Institut Musik Bewertung der 2030-Agenda	

Literatur

- Ahlers, M. & Clausen, B. (2023). Nicht künstlerisch, sondern musikpraktisch professionell? Der Einzelunterricht in kritischer Reflexion. In B. Clausen & G. Sammer (Hg.), *Musiklehrer:innenbildung. Der Student Life Cycle im Blick musikpädagogischer Forschung* (S.95–114). Waxmann.
- Bischoff, M., Sandkämper, T. & Louven, C. (2015). Jugendliche und ‚Klassische Musik‘. Vorurteile und Klischees. In A. Niessen & J. Knigge (Hg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S.221–234). Waxmann.
- Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Waxmann.
- Bohlman, P. V. (2009). Music Before the Nation, Music after Nationalism. *Musicology Australia*, 31(1), 79-100. <https://doi.org/10.1080/08145857.2009.10416582>
- Brunner, G., Buchborn, T., Clausen, B., Jank, W. & Schmid, S. (2021). Change Management im Lehramtsstudium - Kohärenz und Professionsorientierung. In J. Hasselhorn, O. Kautny & F. Platz (Hg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention*. Waxmann.
- Buchborn, T. (2019). Welche Musikerinnen und Musiker können in Deutschland Musiklehrerinnen und Musiklehrer werden und welche nicht? Eine Analyse der Eignungsprüfungsanforderungen für Lehramtsstudiengänge. *Diskussion Musikpädagogik*, 83, 39–47.
- Buchborn, T. (2022). Zwischen Konstruktion und Rekonstruktion. Zur Anwendung der Dokumentarischen Methode in einem entwickelnden Forschungsformat. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken: Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S.55–74). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32566-4_4
- Buchborn, T. (2023). Kohärenz in der Musiklehrer:innenbildung. Zusammenhänge zwischen Bereichen und Phasen der Professionalisierung stärken. In B. Clausen & G. Sammer (Hg.), *Musiklehrer:innenbildung. Der Student Life Cycle im Blick musikpädagogischer Forschung* (S.263–261). Waxmann.
- Buchborn, T., Brunner, G., Fiedler, D. & Balzer, G. (2019). Kunst, Wissenschaft, Pädagogik: Kohärenz zwischen den Säulen der Musiklehrerbildung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow & K. Zaki (Hg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung* (S.87–100). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4_6
- Buchborn, T. & Clausen, B. (2023). Eignungsprüfung als Selektionsinstrument: historische, juristische und empirische Perspektiven. In B. Clausen & G. Sammer (Hg.), *Musiklehrer:innenbildung. Der Student Life Cycle im Blick musikpädagogischer Forschung* (S.153–189). Waxmann.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge & Gemeinnützige Hertie-Stiftung. (2011). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund: Handlungsempfehlungen zum Netzwerkaufbau. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-260113>
- Chordes, C. (2018). Präferenz und Geschmack. In *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen - Forschung - Diskurse* (S.246–259). Waxmann.

- Clausen, B. (2020). Musik und Kulturalitäten oder: Vom anhaltenden Fremdeln in der deutschen Musiklehrendenbildung. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 35–52). Olms.
- Clausen, B., Mascher, E. & Vogels, R. (2015). Umsetzung in Fächern, Fach- und Bildungsbereichen: Musik. In J.-R. Schreiber & H. Siege (Hg.), *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 192–212). Cornelsen.
- Clausen, B. & Wolf, J. (2023). Musiklehrkräftebildung modelliert. Studiengänge und ihre Architekturen. In B. Clausen & G. Sammer (Hg.), *Musiklehrer:innenbildung. Der Student Life Cycle im Blick musikpädagogischer Forschung* (S. 127–151). Waxmann.
- Cook, N. (2000). *Music. A Very Short Introduction*. OUP.
- El-Mafaalani, A. (2015). Ambivalenzen sozialer Mobilität. Zur Transformation des Habitus auf dem Weg von ganz unten in die „Elite“. In A. Graf & C. Möller (Hg.), *Bildung – Macht – Eliten. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit* (S. 69–93). Campus.
- Gerholz, K.-H. & Sloane, P. F. E. (2016). Diskursive Studiengangsentwicklung. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 151–170). Springer.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn. A way ahead for music education*. Ashgate.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school. A new classroom pedagogy*. Ashgate.
- Grgic, M. (2013). Musikalisch-künstlerische Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse der „MediKuS“-Studie. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), *Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung. Dokumentation der Fachtagung am 6. und 7. Juni 2013 in Berlin* (S. 82–84).
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum-Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. (S. 130–148). Beltz.
- Heesch, F. (2014). Inklusion und Exklusion in der Musik. Drei Thesen zum möglichen Beitrag einer (Pop-)Musikwissenschaft. *Siegen:Sozial, Perspektiven auf Inklusion*, 19(2), 52–54.
- Herbst, S. (2023). Künstlerisch-pädagogischer Musizierunterricht. Begriff, Kompetenzbereiche und Perspektiven eines künstlerisch-pädagogischen Instrumentalspiels. *üben & musizieren.research*(3), 23–62. https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_2023_herbst
- Jünger, H. (2006). Kultur – Ökonomie – Politik. Überlegungen zu den Motiven von Kanon-Autoren. In H. J. Kaiser, D. Barth, F. Heß, C. Rolle, J. Vogt & C. Wallbaum (Hg.), *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion* (S. 56–68). ConBrio.
- Kaiser, H. J. (2002). Musik in der Schule? – Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*.
- Kaiser, H. J. (2018). Auf dem Weg zu verständiger Musikpraxis (2001). In F. Heß, L. Oberhaus, C. Rolle & J. Vogt (Hg.), *Hermann J. Kaiser. Gesammelte Aufsätze* (S. 251–269). LIT.
- Kattenbeck, C. (2022). *Beats. Bauen. Lernen. Manifestation, Konstitution und Entwicklung künstlerischer Handlungsfähigkeit beim Beatmaking*. Waxmann.
- Knigge, J., Ehninger, J. & Platz, F. (2017). Der Einfluss von Alter und Migrationshintergrund auf die Offenohrigkeit von Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 5–7. *Beiträge empirischer Musikpädagogik (b:em)*, 8. <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/138>
- Kultusministerkonferenz. (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*, (2019). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf
- Lehmann-Wermser, A. & Krupp, V. (2017). Jugend und Musik. Eine Studie zu musikalischen Aktivitäten Jugendlicher in Deutschland. Abschlussbericht (im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung). <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/jugend-und-musik-1>
- Lehmann-Wermser, A., Weishaupt, H. & Konrad, U. (2020). *Musikunterricht in der Grundschule. Aktuelle Situation und Perspektive*. Bertelsmann Stiftung.
- Louven, C. (2016). Hargreaves' "open-earedness": A critical discussion and new approach on the concept of musical tolerance and curiosity. *Musicae Scientiae*, 20(2), 235–247. <https://doi.org/10.1177/1029864916633264>

- Malmberg, I. (2021). Musizieren als Entwicklungsaufgabe im Schulpraktikum. Erste Ergebnisse der qualitativen Erhebung TRANSFER zu Mentor*in-Mentee-Dynamiken beim Klassenmusizieren in schulischen Praxisphasen. In J. Hasselhorn, O. Kautny & F. Platz (Hg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention*. Waxmann.
- Maschke, S., Stecher, L., Coelen, T., Ecarius, J. & Gusinde, F. (2013). *Appolutely smart!: Ergebnisse der Studie Jugend.Leben*. Bertelsmann.
- Puffer, G. (2021). Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften: Grundzüge einer Modellierung. *Beiträge empirischer Musikpädagogik (b:em)*, 12, 1–71.
- Rauhe, H. (1970). Zur pädagogischen Relevanz der Theorie von der jugendlichen Teilkultur. Jugendsoziologische Ansätze einer kulturkritischen Bildungstheorie und ihrer Konsequenzen für das Fach Musik in der modernen Industriegesellschaft. In W. Krützfeldt (Hg.), *Didaktik der Musik 1969. Vorträge und Referate der 16. Bundestagung des Arbeitskreises für Schulmusik und Allgemeine Musikpädagogik* (S.20–64). Verl. Erziehung u. Wiss. [u. a.].
- Regelski, T. (2002). On "Methodolatry" and Music Teaching as Critical and Reflective Praxis. *Philosophy of Music Education Review*, 10(2), 102-123. <https://muse.jhu.edu/article/408680/pdf>
- Schippers, H. (2010). *Facing the Music. Shaping Music Education from a Global Perspective*. Oxford University Press.
- Schütz, V. (1996). Welchen Musikunterricht brauchen wir ? Teil 1: Klärung einiger Voraussetzungen. *AfS-Magazin*(1), 3–8.
- Small, C. (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. University Press of New England.
- Vogt, J. (2010). Vom Nicht-Verschwinden der Inhalte aus der Musikdidaktik. In J. Vogt, C. Rolle & F. Heß (Hg.), *Inhalte des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S.6–13). LIT.
- Volmar, A. & Schröter, J. (Hg.). (2013). *Auditive Medienkulturen. Techniken des Hörens und Praktiken der Klanggestaltung*. transcript.
- Wallbaum, C. (2010). ‚Schoolmusic‘ in Europa - Ein Bericht und eine Typologie. In O. Nimczik (Hg.), *Begegnungen. Musik - Regionen - Kulturen* (S.267–278). Schott.
- Wimmer, A. (2005). *Kultur als Prozess. Zur Dynamik des Aushandelns von Bedeutungen*. Springer VS.
- Wright, R. (2018). Is Gramsci Dead: Revisiting Hegemony in 21th Century Music Education. In B. Clausen & S. Dreßler (Hg.), *Soziale Aspekte des Musikhierarchien* (S.13–25). Waxmann.