

Fächerverbindung?  
Eine bundesweite Lehrplananalyse  
für das Schulfach Musik in den Jahren 1990–2020  
und die Entwicklung eines fachdidaktischen Modells

Von der Hochschule für Musik und Theater Rostock zur Erlangung des  
akademischen Grades eines

Doktors der Philosophie  
– Dr. phil. –

genehmigte Dissertation von Roswitha Euler,  
geboren am 12.1.1955 in Berleburg.

Erstgutachter: Prof. Dr. Oliver Krämer, Hochschule für Musik und Theater Rostock  
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Annette Ziegenmeyer, Musikhochschule Lübeck

Tag der mündlichen Prüfung: 26.1.2026

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Präludium</b> .....	<b>1</b>
<b>Teil I: Einführung</b> .....		<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Zentrale Begriffe</b> .....	<b>4</b>
2.1	<i>Lehrplan und Curriculum – ein historischer Überblick</i> .....	4
2.2	<i>Begrifflichkeiten im Forschungszeitraum</i> .....	8
2.2.1	<i>Begrifflichkeiten für Fachpläne</i> .....	8
2.2.2	<i>Begrifflichkeiten für Fächerverbindung</i> .....	10
2.3	<i>Begriffsverwendung</i> .....	12
<b>3</b>	<b>Bildungspolitische Schlaglichter im Forschungszeitraum</b> .....	<b>13</b>
3.1	<i>Die deutsche Wiedervereinigung und ihre Folgen</i> .....	13
3.2	<i>Die erste PISA-Studie</i> .....	15
3.3	<i>Bildungsstandards</i> .....	16
3.4	<i>Der Kompetenzbegriff</i> .....	16
3.5	<i>Musiklehrkräftemangel</i> .....	20
3.6	<i>Abitur nach 12 Schuljahren</i> .....	21
3.7	<i>Rückkehr zur Fachlichkeit</i> .....	22
<b>4</b>	<b>Stand der Lehrplanforschung</b> .....	<b>24</b>
<b>5</b>	<b>Das Material – Recherche und Zusammenstellung</b> .....	<b>27</b>
<b>6</b>	<b>Methodische Verfahrensweisen</b> .....	<b>31</b>
<b>Teil II: Forschungsteil</b> .....		<b>36</b>
<b>7</b>	<b>Formaler Aufbau der Pläne</b> .....	<b>36</b>
7.1	<i>Anzahl und Umfang</i> .....	36
7.2	<i>Struktur und Konzeption</i> .....	41
7.3	<i>Differenzierung und Kombination</i> .....	45
<b>8</b>	<b>Fermate</b> .....	<b>48</b>
<b>9</b>	<b>Musik-Fachpläne</b> .....	<b>50</b>
9.1	<i>Fächerverbindung – Definition</i> .....	52
9.2	<i>Fächerverbindung – Fächerkanon</i> .....	53
9.3	<i>Fächerverbindung – Intensität</i> .....	54
9.4	<i>Fächerverbindung – Brückentypen</i> .....	56
<b>10</b>	<b>Geografischer Überblick</b> .....	<b>58</b>
<b>11</b>	<b>Fallstudien – Forschungshypothese</b> .....	<b>63</b>
<b>12</b>	<b>Fallstudie 1: Fächerverbindung in den Musikfachplänen Baden-Württembergs</b> .....	<b>64</b>
<b>13</b>	<b>Fallstudie 2: Fächerverbindung in den Musikfachplänen Bayerns</b> .....	<b>70</b>

14	<b>Fallstudie 3: Fächerverbindung in den Musikfachplänen Hessens</b> .....	74
15	<b>Fallstudie 4: Fächerverbindung in den Musikfachplänen Sachsen-Anhalts</b> .....	80
16	<b>Fallstudie 5: Fächerverbindung in den Musikfachplänen Thüringens</b> .....	85
17	<b>Fallstudie 6: Fächerverbindung in den Musikfachplänen Berlins</b> .....	87
18	<b>Fallstudie 7: Fächerverbindung in den Musikfachplänen Brandenburgs</b> .....	90
19	<b>Fallstudie 8: Fächerverbindung in den Musikfachplänen Hamburgs</b> .....	93
20	<b>Fallstudie 9: Fächerverbindung in den Musikfachplänen Mecklenburg-Vorpommerns</b> .....	95
21	<b>Fallstudie 10: Fächerverbindung in den Musikfachplänen des Saarlands</b> .....	97
22	<b>Fallstudie 11: Fächerverbindung in den Musikfachplänen Sachsens</b> .....	100
23	<b>Fallstudie 12: Fächerverbindung in den Musikfachplänen Bremens</b> .....	103
24	<b>Fallstudie 13: Fächerverbindung in den Musikfachplänen Niedersachsens</b> .....	105
25	<b>Fallstudie 14: Fächerverbindung in den Musikfachplänen Nordrhein-Westfalens</b> .....	107
26	<b>Fallstudie 15: Fächerverbindung in den Musikfachplänen in Rheinland-Pfalz</b> .....	110
27	<b>Fallstudie 16: Fächerverbindung in den Musikfachplänen Schleswig-Holsteins</b> .....	114
28	<b>Fermate</b> .....	118
29	<b>Verbindlichkeit</b> .....	123
30	<b>Fächerbeteiligung</b> .....	130
31	<b>Fermate</b> .....	137
32	<b>Zusatzbände</b> .....	138
	32.1 <i>Im Fokus: Allgemeinbildung</i> .....	142
	32.2 <i>Im Fokus: Wissen</i> .....	144
	32.3 <i>Im Fokus: Vernetzung</i> .....	148
	32.4 <i>Im Fokus: Ganzheitlichkeit</i> .....	150
	32.5 <i>Im Fokus: personale und soziale Kompetenzen</i> .....	151
	32.6 <i>Im Fokus: lernen und lehren</i> .....	154
33	<b>Fermate</b> .....	157
	<b>Teil III: Entwicklungsteil</b> .....	160
34	<b>Fächerverbindung in der Praxis</b> .....	160
	34.1 <i>Zeitökonomie</i> .....	160
	34.2 <i>Zusammenhänge</i> .....	161
	34.3 <i>Fachdidaktik</i> .....	162
	34.4 <i>Organisation</i> .....	163

<b>35</b>	<b><i>Kreuzpunkte als Modell</i></b> .....	<b>164</b>
<b>36</b>	<b><i>Kreuzpunkte in der Praxis</i></b> .....	<b>166</b>
<b>37</b>	<b><i>Erweiterung der Kreuzpunkte</i></b> .....	<b>172</b>
37.1	<i>Phänomen-orientierte Kreuzpunkte</i> .....	173
37.2	<i>Kompetenz-orientierte Kreuzpunkte</i> .....	176
37.2.1	<i>Kreuzpunkte prozessbezogener Kompetenzen</i> .....	177
37.2.2	<i>Kreuzpunkte überfachlicher Kompetenzen</i> .....	179
37.3	<i>Kombinierte Kreuzpunkte</i> .....	183
<b>38</b>	<b><i>Fermate</i></b> .....	<b>185</b>
<b>39</b>	<b><i>Coda</i></b> .....	<b>188</b>
<b>Anhang</b>	.....	<b>190</b>
	<i>Literaturverzeichnis</i> .....	190
	<i>Notenverzeichnis</i> .....	203
	<i>Lehrplanverzeichnis</i> .....	203
	Baden-Württemberg.....	203
	Bayern.....	204
	Berlin.....	206
	Brandenburg.....	207
	Bremen.....	208
	Hamburg.....	208
	Hessen.....	208
	Mecklenburg-Vorpommern.....	209
	Niedersachsen.....	209
	Nordrhein-Westfalen.....	209
	Rheinland-Pfalz.....	210
	Saarland.....	210
	Sachsen.....	211
	Sachsen-Anhalt.....	212
	Schleswig-Holstein.....	212
	Thüringen.....	213
	<i>Abbildungsverzeichnis</i> .....	214



# 1 Präludium

„Rowena Pama, 11, muss nicht mehr auf den Zuckerrohr-Feldern arbeiten. Sie kann endlich zur Schule gehen.“ So war es vor einiger Zeit auf einer Litfaßsäule zu lesen. Es handelte sich um einen Hinweis auf eine Aktion von *Brot für die Welt*, wobei es bekanntlich um weit mehr geht als um ausreichende Versorgung mit Brot, was symbolisch für Grundnahrungsmittel steht.<sup>1</sup> Menschliche Grundrechte sollen umgesetzt werden, so wie sie nach dem 2. Weltkrieg festgeschrieben wurden: Die *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte* besagt in Artikel 26: „Jeder hat das Recht auf Bildung.“<sup>2</sup> Was genau damit gemeint ist, wird nicht gesagt. Es gibt keine näheren Angaben zum Fächerkanon, der natürlich abhängig ist von gesellschaftlichen und politischen Strukturen der einzelnen Staaten und somit nicht allgemeingültig verankert werden kann. Aber allein das Definieren von Bildung als Grundrecht für alle ist großartig; sie soll, sie muss allen zugänglich sein. Dass die Wirklichkeit immer noch oft anders aussieht, ist tragisch und ein Ansatz für Hilfsaktionen.

*Paideia* (griechisch παιδεία) bezeichnet im antiken Griechenland Erziehung im weitesten Sinne, umfasst also auch den Bildungsbegriff, allerdings getrennt und sehr verschieden für Jungen und für Mädchen. Neben der geschlechterspezifischen Erziehung gibt es noch weitere Unterscheidungen, so etwa im antiken Rom, in dem Bildung den Freien vorbehalten und Sklaven nicht zugänglich war. Entsprechend lagen der Erziehung römischer Jungen die *artes liberales* zugrunde, dabei bezieht sich *liberales* (*frei*) nicht auf die Unterrichtsfächer, sondern auf die Zielgruppe, also auf freie römische Bürgerjungen. Die Fachgebiete wurden *artes* genannt, wobei *artes* nicht nur *Künste* bedeutet, sondern mehrere Fächer umfasst. Es gab *septem artes liberales*, die in eine Dreiergruppe (*Trivium*) und eine Vierergruppe (*Quadrivium*) unterteilt wurden: Zum *Trivium* gehörten Grammatik, Rhetorik, Dialektik, zum *Quadrivium* Geometrie, Arithmetik, Astronomie, Musik. Diese *septem artes liberales* galten als eine Art Grundausbildung für alle weiterführenden Fächer wie Theologie, Rechtswissenschaft und Medizin.<sup>3</sup> Im Königsportal der Kathedrale in Chartres werden diese *septem artes liberales* dargestellt durch Zuordnung zu einer bestimmten antiken Persönlichkeit. Dabei steht für das Fach *Arithmetik* aber nicht Pythagoras, wie man vielleicht annehmen könnte, sondern Boethius. Pythagoras dagegen wird mit dem Bereich Musik verbunden, er stellte die Verknüpfung her zwischen Mathematik und Phänomenen der Tonerzeugung.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> *Brot für die Welt*, Entwicklungswerk der evangelischen Landes- und Freikirchen in Deutschland und ihrer Diakonie.

<sup>2</sup> Generalversammlung der Vereinten Nationen, *Resolution der Generalversammlung 217 A (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*, New York 1948, S. 5. <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/a-emr.pdf> [04.08.2022].

<sup>3</sup> Die Erläuterungen in diesem Absatz zum Begriff der *artes liberales* beziehen sich inhaltlich auf: Josef Dolch, *Lehrplanfragen in der Frühscholastik*, in: Philosophisches Jahrbuch 1963/2, S. 433. [https://philosophisches-jahrbuch.de/wp-content/uploads/2019/01/PJ63\\_S433-444\\_Dolch\\_Lehrplanfragen-in-der-Frühscholastik.pdf](https://philosophisches-jahrbuch.de/wp-content/uploads/2019/01/PJ63_S433-444_Dolch_Lehrplanfragen-in-der-Frühscholastik.pdf). [07.08.2022].

<sup>4</sup> Vgl. Roland Halfen, *Chartres. Schöpfungsbau und Ideenwelt im Herzen Europas. Das Königsportal*, Stuttgart 2001, S. 317.

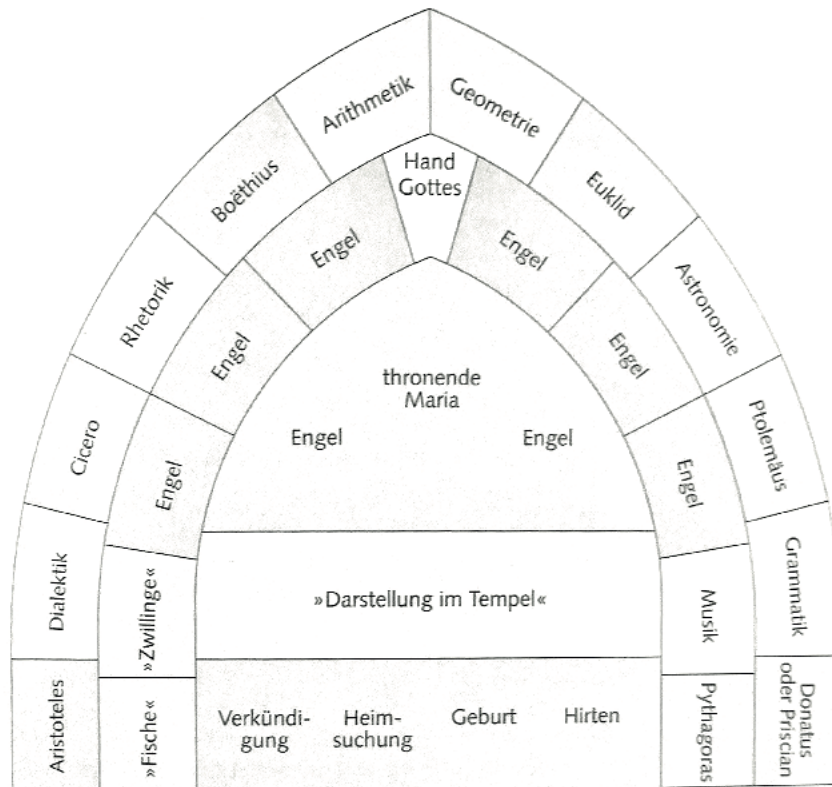


Abb 1:  
Kathedrale in Chartres, das Königportal<sup>5</sup>

Musik fest eingebunden in den Fächerkanon und direkt verknüpft mit anderen Fachbereichen: So stellt es sich nicht nur in der Antike dar, sondern auch in späteren Jahrhunderten; Musik als eine der tragenden Säulen von Bildung und Erziehung. Und wie sieht die Gegenwart aus? In den Stundentafeln der allgemeinbildenden Schulen wird Musik meistens zurückgedrängt, oft sogar gestrichen,<sup>6</sup> lediglich spezielle Musikgymnasien haben ein in den Lehrplänen ausgewiesenes zusätzliches Stundenkontingent für Musikunterricht.<sup>7</sup> Doch auch dort wird die Zusammenarbeit mit anderen Fachbereichen, die enge Verzahnung von Musik mit Mathematik, mit Sprachen, mit Geschichte, mit Politik (um nur einige zu nennen) nur selten verbindlich vorgegeben.

Nach meiner Erfahrung werden aber bei Schüler:innen Verständnis und Akzeptanz von (ihnen meist ungewohnter) Musik stark erhöht, wenn sie die Einbettung in den Fächerkontext verstehen. Zunächst ist das Erstaunen oft groß, wenn physikalische Grundbegriffe im Zusammenhang mit Tonerzeugung zur Sprache kommen oder Mathematik und die Obertonreihe zur Erklärung von Stimmung oder von Klangfarben herangezogen werden.<sup>8</sup> Kompositionen werden plötzlich sehr viel verständlicher, wenn sie in den geschichtlichen und politischen Kontext gestellt werden, Gedichte bekommen einen ganz anderen Stellenwert, wenn sie von Schülerinnen und

<sup>5</sup> Ebd., Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Autors.

<sup>6</sup> Schüler:innen, die von anderen Schulen an die Freie Evangelische Schule Hannover kommen, berichten immer wieder davon, dass sie jahrelang keinen Musikunterricht hatten. Diese Erfahrungsberichte decken sich mit aktuellen wissenschaftlichen Studienergebnissen. Vgl. Andreas Lehmann-Wermser / Horst Weishaupt / Ute Konrad, *Musikunterricht in der Grundschule. Aktuelle Situation und Perspektive*, S. 99–101, [https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/2020-03-09--BST-19-020\\_Studie\\_Musikalische\\_Bildung\\_GESAMT\\_final.pdf](https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/2020-03-09--BST-19-020_Studie_Musikalische_Bildung_GESAMT_final.pdf) [04.08.2022].

<sup>7</sup> Vgl. BY, 5–12, 2010 und SL, 5–9, MZ, 2017. Die Lehrpläne werden in dieser Arbeit abgekürzt zitiert, ein Verzeichnis der Sigel ist im Anhang S. 203–213 zu finden.

<sup>8</sup> Innerhalb der Arbeitszeit der Verfasserin an der Freien Evangelischen Schule Hannover (2006–2021).

Schülern selbst vertont werden. Als Problem jedoch erweist sich dabei vor allem der Zeitfaktor: Der physikalische Aufbau von Schwingungen, die geschichtlichen Hintergründe, die Gedichtanalyse nehmen viel Zeit vom Musikunterricht in Anspruch, was kein befriedigender Zustand sein kann. Hinzu kommt die Tatsache, dass wirklich fundierte Fachkompetenz in einem ganzen Fächerkanon nicht von einer einzigen Fachlehrkraft erwartet werden kann: Niemand würde voraussetzen, dass eine Mathematiklehrkraft gleichzeitig auch Spanisch und Chemie und Deutsch und Geschichte solide unterrichten kann. Wie soll dann eine Musiklehrkraft über Fachkompetenz auch in Physik und Deutsch und Geschichte und Religion und Sport verfügen? Davon kann niemand ernsthaft ausgehen. So bleibt aus meiner Sicht als Lösungsansatz und logische Konsequenz, dass eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen den Fächern und den Fachlehrkräften wünschenswert wäre.

Ist dieser Ansatz in den Fachplänen verankert? Ist er verbindlich oder unterliegt er einer Beliebigkeit? Das Dissertationsvorhaben soll im ersten Teil, dem Forschungsteil, in der Auseinandersetzung mit Musik-Lehrplänen für die Jahrgänge 7–9 an Gymnasien in den 16 Bundesländern Deutschlands der Frage nachgehen, wie sich im Zeitraum vom 03.10.1990 bis zum 03.10.2020 die Zusammenarbeit zwischen dem Unterrichtsfach Musik und anderen Fächern entwickelt hat.<sup>9</sup> Die aus diesen Analysen gewonnenen Erkenntnisse sollen dann im Entwicklungsteil zur Vorstellung eines Modells zur Umsetzung von Fächerverbindung führen.

---

<sup>9</sup> Als Beginn des Zeitraums wurde das Datum der deutschen Wiedervereinigung gewählt. Die Spanne von 30 Jahren bietet nach Ansicht der Verfasserin ausreichend Raum, um unterschiedliche Entwicklungen zu erfassen.

# Teil I: Einführung

## 2 Zentrale Begriffe

### 2.1 Lehrplan und Curriculum – ein historischer Überblick

An einer Schule zu unterrichten, setzt Verschiedenes voraus. Einerseits steht da natürlich die Lehrkraft selbst mit ihrer Persönlichkeit, mit ihrer fachlichen Ausbildung und Erfahrung. Darüber, wann und wodurch jemand für den Lehrerberuf geeignet ist, lässt sich streiten, was hier in dieser Arbeit nicht geschehen soll. Das Thema der fachlichen Qualifikation aber wird immer wieder zur Sprache kommen, vor allem im Zusammenhang eines Mankos, d. h. einer nicht voll umfänglichen Qualifikation.<sup>10</sup> Für die Ausbildung einer Lehrkraft ist die fachwissenschaftliche Qualifikation selbstverständlich, im Falle der Lehrkräfte für Musik, Kunst und Darstellendes Spiel kommt noch die künstlerische Qualifikation hinzu. Wird der eine oder andere Bereich in der Ausbildung vernachlässigt, kommt es zwangsläufig zu Einschränkungen im Unterrichtsgeschehen; Kompensationen werden immer wieder gesucht, vor allem für die sog. Quereinsteiger:innen.

Neben der Person der Lehrer:in sind andererseits die äußeren Gegebenheiten relevant, d. h. die Schulstruktur und Schulorganisation sowohl im Allgemeinen als auch speziell an einer bestimmten Schule. Erziehung im Sinne von Aufzucht und geistiger, praktischer, sozialer Lebensfähigkeit ist so alt wie die Menschheit. Erziehung im Sinne von Ausbildung existiert nachweislich seit weit mehr als 2000 Jahren.<sup>11</sup> Natürlich hatten Sokrates und Platon eine genaue Vorstellung, was sie ihren Schülern beibringen wollten und auf welche Weise, mit welcher Didaktik und Gesprächsführung; ein schriftlich fixierter Plan ist jedoch nicht überliefert.<sup>12</sup> Weit später, im 18. Jahrhundert, schrieb Rousseau seinen Erziehungsroman *Émile oder über die Erziehung* (1762), in dem er betonte, wie unumstößlich wichtig es für ihn war, zu allererst der Natur ihren Lauf zu lassen, in den er dann im Rahmen der Erziehung behutsam formend eingriff.<sup>13</sup> Dieses formende Eingreifen beschrieb er genau: Er stellte seiner Leserschaft detailliert seinen Plan dar, wann und wie die Erziehung den natürlichen Lauf korrigieren und lenken soll. Da Rousseau jeweils nur einen einzigen Schüler unterrichtete, ist bei ihm die Alterszuordnung zu den Erziehungsschritten eher lose, da sehr individuell abgestimmt. Das wird vermutlich auch für die anderen Hauslehrer zutreffend gewesen sein, die für den im 18. Jahrhundert in vielen europäischen Ländern verpflichtend eingeführten Unterricht verantwortlich waren.<sup>14</sup>

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts, im Jahre 1809, wurde in Preußen durch Wilhelm von Humboldt in seiner Funktion als *Geheimer Staatsrat und Direktor der Sektion für Kultus und Unterricht* eine grundlegende Bildungsreform auf den Weg gebracht. Im *Königsberger und Litauischen Schulplan* gliederte er das System in den *Elementarunterricht*, den *Schulunterricht* und den *Universitätsunterricht* mit dem Anliegen, dass alle Kinder Zugang zur humanistischen Bildung haben sollten.<sup>15</sup>

---

<sup>10</sup> Vgl. Kap. 3.4.

<sup>11</sup> Im Englisch ist diese Unterscheidung in den Begriffen *bringing up* bzw. *education* ebenfalls zu finden.

<sup>12</sup> Vgl. Alois Halder, *Philosophisches Wörterbuch*, Freiburg i. Br. 2000, S. 295.

<sup>13</sup> Jean-Jacques Rousseau, *Émile oder über die Erziehung*, Köln 2010.

<sup>14</sup> Heinz-Elmar Tenorth, *Kurze Geschichte der allgemeinen Schulpflicht*, Le Monde diplomatique 12.09.2008, online-Ausgabe.

<sup>15</sup> Wilhelm von Humboldt, *Der Königsberger und der Litauische Schulplan* (orig. 1809), in: Andreas Flitner / Klaus Giel (Hrsg.): *Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden, Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*, Bd. IV, Darmstadt 3 1982, S. 168–195.

*„Die Organisation der Schulen bekümmert sich daher um keine Kaste, kein einzelnes Gewerbe, allein auch nicht um die gelehrte — ein Fehler der vorigen Zeit, wo dem Sprachunterricht der übrige geopfert, und auch dieser — mehr der Qualität, als Quantität nach — zum äussern Bedarf (in Erlangung der Fertigkeit des Exponirens und Schreibens) nicht zur wahren Bildung (in Kenntniss der Sprache und des Alterthums) getrieben wurde.“<sup>16</sup>*

Für Humboldt war die humanistische Bildung wichtig, dabei stand für ihn der einzelne Mensch, das Individuum im Vordergrund. Er wollte, dass der Unterricht ...

*„nicht auf das Bedürfniss des Lebens, sondern rein auf ihn [den Schüler] selbst, auf die Kenntniss, als Kenntniss, auf die Bildung des Gemüths und im Hintergrunde auf die Wissenschaft sieht. Denn im Gemüth und in der Wissenschaft (die nur sein von allen Seiten vollständig gedachtes Object ist) steht jeder einzelne Punkt mit allen vorigen und künftigen in Contact, ist kein Anfang und kein Ende, ist alles Mittel und Zweck zugleich, und also jeder Schritt weiter Gewinn, auch wenn unmittelbar dahinter eherne Mauern gezogen würden.“<sup>17</sup>*

Wilhelm von Humboldt schuf einen Lehrplan und sorgte dafür, dass durch die öffentlichen Schulen Bildung für alle Kinder aus allen Schichten zugänglich sein sollte. Dennoch bestand im 19. Jahrhundert weiterhin *Unterrichtspflicht*, nicht *Schulpflicht*, d. h. Hausunterricht war nach wie vor legitim.<sup>18</sup> Das änderte sich mit der *Weimarer Reichsverfassung* vom 11. August 1919:

*„Es besteht allgemeine Schulpflicht. Ihrer Erfüllung dient grundsätzlich die Volksschule mit mindestens acht Schuljahren und die anschließende Fortbildungsschule bis zum vollendeten achtzehnten Lebensjahre. Der Unterricht und die Lernmittel in den Volksschulen und Fortbildungsschulen sind unentgeltlich.“<sup>19</sup>*

Im Jahre 1920 wurde mit Leo Kestenberg (1882–1962) ein Mann ins *Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung* berufen, der in seiner Eigenschaft als Musikpädagoge den musikalischen Unterricht ins Zentrum seiner Arbeit stellte und ihn völlig neu definierte und ordnete. 1921 äußerte er in *Musikerziehung und Musikpflege* klare Vorstellungen:

*„Das Künstlerische zu wecken und die Idee des Gemeinsamen, der harmonischen Ausbildung, der Aktivität und des Persönlichen durchzusetzen, das wird die Aufgabe sein, die sich eine Schulmusikreform zu stellen hat, und für die im folgenden ein Plan entworfen wird, der von der allgemeinen musikalischen Bildung in der Schule zum Fachstudium führt.“<sup>20</sup>*

Er setzte damit allgemeine Erziehungsziele, die über das Fachliche hinausgehen, und er beschrieb außerdem explizit Verbindungen zwischen den einzelnen Unterrichtsfächern:

---

<sup>16</sup> A. a. O., S. 188.

<sup>17</sup> A. a. O., S. 190.

<sup>18</sup> Tenorth, *Kurze Geschichte der allgemeinen Schulpflicht*, S. 2.

<sup>19</sup> *Weimarer Reichsverfassung* vom 11. August 1919, Artikel 145, in: Reichsgesetzblatt 1919, S. 1383, bzw. in: Ernst Rudolf Huber, *Dokumente zur Deutschen Verfassungsgeschichte*, Bd. 4, Stuttgart 1992, S. 151 ff.

<sup>20</sup> Leo Kestenberg, *Musikerziehung und Musikpflege*, Leipzig 1921, S. 6.

*„Ausgehend von der eigentlichen Musikstunde kann die Erziehung zum musikalischen Fühlen und Verstehen getragen werden in den Geschichts- und Kulturunterricht, in den Unterricht im Deutschen, in Physik, Turnen usw.“<sup>21</sup>*

Auf der Basis dieser Überlegungen wandelte er zum einen den *Gesangunterricht* zum *Musikunterricht*<sup>22</sup>, zum anderen überarbeitete er die bestehende Prüfungsordnung und führte 1922 eine *Ordnung der Prüfung für das Künstlerische Lehramt an höheren Schulen in Preußen* ein.<sup>23</sup> Und schließlich schuf er ein Gesamtkonzept für den Musikunterricht vom Kindergarten bis zum Abitur. In der amtlichen Bestimmung *Schulmusikunterricht in Preußen* veröffentlichte Kestenbergs erstmals einen nach Jahrgängen differenzierten Musiklehrplan mit verbindlichem Stoffverteilungsplan für alle zu der Zeit existierenden Schulformen. Dort sind die *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens* zu finden<sup>24</sup>, die die gesamte Gymnasialzeit von Sexta<sup>25</sup> bis Oberprima<sup>26</sup> betreffen. Zu Beginn steht ein allgemeines Erziehungsziel:

*„Der Musikunterricht soll die im Kinde sich regenden musischen Kräfte, solle Gefühl, Phantasie, Gestaltungswillen und Gestaltungsvermögen von der musikalischen Seite her entwickeln und dadurch der gesamten Persönlichkeitsbildung, auch der ethischen Erziehung, dienen.“<sup>27</sup>*

Kestenbergs bleibt an dieser Stelle zwar in der Tradition des Gesangunterrichts und konstatiert: *„Ausgangspunkt des Musikunterrichts bildet die Erziehung zum nichtbegleiteten Gesange“*, schildert dann aber bereits in den *Methodischen Bemerkungen* weiterführende Unterrichtsinhalte wie z. B. das Dur- und Moll-System sowie Rhythmik, Dynamik und Formenlehre.<sup>28</sup> Damit ist Kestenbergs in der Methodik sehr aktuell, denn auch in jetzt gültigen Rahmenplänen wird die direkte Verknüpfung von Theorie und Praxis gefordert.<sup>29</sup> Ebenfalls immer noch aktuell ist Kestenbergs Einbeziehung außerschulischer Lernorte:

*„Dringend zu wünschen ist gelegentlicher gemeinsamer Konzertbesuch (Opernbesuch) von Lehrern und Schülern. [...] um ihn für die Schüler besonders fruchtbar zu machen, steht es dem Musiklehrer frei, in solchem Falle einige Musikstunden der Vorbereitung zu widmen.“<sup>30</sup>*

Zeitlich fast parallel dazu beschäftigte sich in den USA John Dewey (1859–1952) mit der Frage, welche Inhalte Schüler:innen aus welchem Grund und auf welche Weise lernen sollten. Er entwickelte ein grundsätzlich neues Modell für den Schulunterricht, dem er pädagogische, psychologische, philosophische und auch politische Überlegungen zugrunde legte: In seinem 1916 erschienenen Buch *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education* erläutert Dewey seine Vorstellungen von einer ganzheitlichen Erziehung, durch die das Kind bzw. der junge Mensch zu einem selbstständig denkenden und handelnden Mitglied einer

---

<sup>21</sup> A. a. O., S. 24.

<sup>22</sup> Ebd.

<sup>23</sup> Leo Kestenbergs, *Ordnung der Prüfung für das Künstlerische Lehramt an höheren Schulen in Preußen*, Berlin 1922. Hier zitiert nach: Wilfried Gruhn (Hrsg.), *Leo Kestenbergs, Gesammelte Schriften*, Bd. 4, Freiburg i. Br., Berlin, Wien 2013, S. 35–57.

<sup>24</sup> Leo Kestenbergs, *Schulmusikunterricht in Preußen. Amtliche Bestimmungen für höhere Schulen, Mittelschulen und Volksschulen*, Berlin 1927. Hier zitiert nach: Wilfried Gruhn (Hrsg.), *Leo Kestenbergs, Gesammelte Schriften*, Band 4, Freiburg i. Br., Berlin, Wien 2013, S. 71–88.

<sup>25</sup> entspricht Jahrgang 5 nach heute in Deutschland geltender Zählung.

<sup>26</sup> entspricht Jahrgang 13 nach heute Deutschland geltender Zählung.

<sup>27</sup> Kestenbergs, *Schulmusikunterricht in Preußen*, S. 71.

<sup>28</sup> Vgl. a. a. O., S. 72–74.

<sup>29</sup> Vgl. NI, 5–10, 2017, S. 11 und S. 16.

<sup>30</sup> Kestenbergs, *Schulmusikunterricht in Preußen*, S. 79.

demokratischen Gesellschaft geleitet werden soll.<sup>31</sup> Unbedingt nötig ist für ihn dabei ein ständiges Experimentieren, Entdecken, Wachsen und Weiterentwickeln von bestehendem Potential. Dewey wendet sich entschieden gegen unflexible Unterrichtssysteme, die – einmal etabliert – in genau dieser Form umgesetzt werden müssen:

*„Nichts hat die pädagogischen Methoden stärker in Verruf gebracht als die Meinung, sie bestünden in Rezepten und Mustern, die man den Lehrern aushändigt, und denen sie beim Unterricht folgen müssen. Beweglichkeit und Initiative in der Behandlung von Aufgaben irgendwelcher Art sind die Kennzeichen jeder Auffassung, die in der Methode einen Weg der Behandlung gegebener Stoffe im Dienste der Entwicklung abschließender Ergebnisse erblickt. Jede Theorie dagegen, die den „Geist“ von „zielstrebigem Betätigung“ absondert, führt unausweichlich zu mechanischer und hölzerner Starrheit.“<sup>32</sup>*

Dewey plädiert dafür, dass die Schüler:innen<sup>33</sup> das Wissen nie um seiner selbst willen erwerben, sondern immer in Verbindung einerseits mit tieferer Einsicht<sup>34</sup>, andererseits mit praktischer Anwendung.<sup>35</sup> Natürlich sieht auch Dewey die Notwendigkeit von „geordnetem Lehrstoff“<sup>36</sup>, das Wichtigste aber ist ihm, dass „in den Schulen gute Denkgewohnheiten entwickelt werden“<sup>37</sup>, und dass die Stoffauswahl erfolgt „in der Absicht, das Leben der Gemeinschaft, der wir angehören, so zu beeinflussen, daß die Zukunft besser wird, als die Vergangenheit war“.<sup>38</sup>

Der in Deweys Text in der Originalsprache Englisch benutzte Fachbegriff ist *curriculum*, die für diese Arbeit benutzte deutsche Übersetzung verwendet für *curriculum* das Wort *Lehrplan*, was den tieferen Sinn von *curriculum* verfälscht. Das Wort *curriculum* stammt aus dem Lateinischen und wird übersetzt u. a. mit *Lauf, Umlauf, Kreislauf*<sup>39</sup>, es geht also immer um Bewegung, um dynamisches Vorankommen. Der Curriculum-Gedanke wurde Ende der 1960er-Jahre von den USA in die hiesige Bildungsdebatte eingebracht<sup>40</sup> – mit Auswirkungen auf den 1970 herausgebrachten *Strukturplan* des Deutschen Bildungsrates.<sup>41</sup> Darin wird ein Perspektivenwechsel vollzogen, so dass sich nicht die Lernenden auf den Unterrichtsstoff einlassen sollen, sondern sie selbst mit ihrer Ausgangslage und ihren Bedürfnissen ins Zentrum gestellt werden, woran der Lernstoff angepasst werden soll:

*„Die Leistungsschwerpunkte des einzelnen können durchaus auf verschiedenen Gebieten liegen, sie müssen sich aber an der gleichen Anspruchshöhe messen lassen.“<sup>42</sup>*

---

<sup>31</sup> John Dewey, *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*, New York 1916. Verwendet wird hier eine deutsche Übersetzung: Jürgen Oelkers (Hrsg.), John Dewey, *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Weinheim, Basel <sup>5</sup>2011.

<sup>32</sup> Dewey, *Demokratie und Erziehung*, S. 226.

<sup>33</sup> Die Übersetzung von Deweys Werk spricht von Schüler:innen ausschließlich in der männlichen Form.

<sup>34</sup> „Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat.“ (Dewey, *Demokratie und Erziehung*, S. 193)

<sup>35</sup> „Wissen ohne Beziehung zu verständigem Handeln aber ist toter Ballast.“ (A. a. O., S. 204)

<sup>36</sup> A. a. O., S. 243.

<sup>37</sup> A. a. O., S. 203.

<sup>38</sup> A. a. O., S. 255.

<sup>39</sup> Hermann Menge, Langenscheidts Taschenwörterbuch, Berlin, München, Wien, Zürich, New York <sup>5</sup>2003, S. 147.

<sup>40</sup> Wilfried Gruhn, *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*, Hofheim <sup>2</sup>2003, S. 327.

<sup>41</sup> Deutscher Bildungsrat. *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*, Bad Godesberg 1970.

<sup>42</sup> A. a. O., S. 154.

Gefordert wird ein Angebot im Wahllernbereich, das die Pflichtfächer ergänzt und dafür sorgt, dass „*jeder sein individuelles Curriculum zusammenstellen kann*“.<sup>43</sup> Wie hoch die Anforderungen für die Umsetzung im Schulalltag sind, wird auch im Strukturplan erkannt und verbunden mit der Voraussetzung von entsprechender Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte<sup>44</sup>, folgerichtig wird im Strukturplan an späterer Stelle eine Reform der Lehrer:innenbildung konzipiert.<sup>45</sup>

Analog zu Deweys Ansatz fordert auch der *Strukturplan* einerseits, dass die Schüler:innen eine *gesteigerte Eigentätigkeit* zeigen und *die Lernprozesse wesentlich mitbestimmen*, und andererseits, dass mit der *Einübung in problemlösendes Denken* die für geistige Eigenständigkeit notwendige Voraussetzung geschaffen wird.<sup>46</sup> Diese übergeordneten Erziehungsziele sollen natürlich anhand der fachlichen Unterrichtsinhalte angestrebt werden, für die „*die Bezeichnungen des traditionellen Fächerkanons kaum zu umgehen* sind, in denen es sich aber *mehr um Hinweise auf Lehr- und Lerninhalte* handeln soll als um *Fixierungen der Fächer auf Lehrpläne*“.<sup>47</sup>

Das Curriculum soll in seinem ursprünglichen Wortsinn Dynamik gewährleisten: im Unterrichtsgeschehen, in der ganzheitlichen Erziehung, in der Anerkennung der unterschiedlichen Individualitäten. Im Unterschied dazu bietet ein festgelegtes Lehrplankonzept zwar einen vergleichsweise sicheren Rahmen, birgt damit aber auch die Gefahr von Starrheit und Einengung in sich.<sup>48</sup>

## 2.2 Begrifflichkeiten im Forschungszeitraum

Die Begriffe *Lehrplan* und *Curriculum* können auf die oben geschilderte Weise definiert und differenziert werden, sind aber in der Praxis oft nicht so leicht zu trennen. Bei der Betrachtung der Musik-Fachpläne im Zeitraum 03.10.1990 bis 03.10.2020 für die Sekundarstufe I des Gymnasiums, Jahrgänge 7–9, sieht man sofort die uneinheitliche Begriffsverwendung, sowohl im Vergleich der 16 deutschen Bundesländer untereinander als auch innerhalb eines Bundeslandes im jeweils chronologischen Verlauf. Manches scheint zunächst synonym zu sein, was sich bei näherem Hinsehen dann aber als unzutreffend erweist. Gleiches gilt für die Bezeichnungen der *Fächerverbindung*. Auch dort ist eine Vielzahl von Begriffen in Gebrauch, klare Abgrenzungen sind keineswegs immer zu finden, oft sind Definitionen im Vergleich der Musik-Fachpläne in den Bundesländern unterschiedlich. Auch die Sekundärliteratur verwendet häufig den gleichen Begriff mit unterschiedlicher Bedeutung.

### 2.2.1 Begrifflichkeiten für *Fachpläne*

Die verwendeten Nominalkomposita benutzen nachgestellt am häufigsten das Wort *Plan*, selten *Richtlinien* und einmal *curriculum*. Vorangestellt sind die Nomina *Bildung*, *Lehr*, *Fach*, *Rahmen*, *Kern*: *Bildungsplan*, *Lehrplan*, *Fachplan*, *Fachlehrplan*, *Rahmenplan*, *Rahmenlehrplan*, *Kerncurriculum*, *Richtlinien*, *Kernlehrplan*, *Rahmenrichtlinien*. In den einzelnen

---

<sup>43</sup> Ebd.

<sup>44</sup> Ebd.

<sup>45</sup> A. a. O., S. 221. Wann und wie die Umsetzung verifiziert und evaluiert wurde, ist in dieser Dissertation nicht Gegenstand der Untersuchungen.

<sup>46</sup> A. a. O., S. 154–156.

<sup>47</sup> Ebd.

<sup>48</sup> Vgl. Dewey, *Demokratie und Erziehung*, S. 226.

Bundesländern wurden in den 30 Jahren des Forschungszeitraums teils gleiche, teils unterschiedliche Begriffe verwendet. Thüringen, Saarland und Rheinland-Pfalz benutzen das Wort *Lehrplan* mit identischer Bedeutung, dagegen gab es in Sachsen-Anhalt sogar innerhalb des Bundeslandes eine Änderung des Begriffs im Lauf der Zeit: Wurde 1999 noch der Begriff *Rahmenrichtlinien* benutzt, so spricht man seit 2009 von einem *Lehrplan*. Möglich ist, dass diese Änderung der Begrifflichkeit mit den Hierarchien zu tun hat, die im vorangestellten Nomen zu erkennen sind wie etwa *Bildung* und *Rahmen*. So gibt es in Baden-Württemberg einen *Bildungsplan* und in Mecklenburg-Vorpommern einen *Rahmenplan*. Darin enthalten sind *Leitgedanken zum Kompetenzerwerb*<sup>49</sup> bzw. grundsätzliche Unterrichtsinhalte mit Gültigkeit für alle Fächer wie etwa *interkulturelles Lernen*.<sup>50</sup>

Nicht in der Wortbildung enthalten, sondern erst bei näherer Betrachtung erkennbar sind Unterschiede im Begriff *Lehrplan*: Während der *Lehrplan* in Rheinland-Pfalz und im Saarland<sup>51</sup> fachspezifische Hinweise und zu behandelnde Unterrichtsgegenstände beinhaltet, entpuppt sich der Begriff *Lehrplan* in anderen Bundesländern als Oberbegriff: Der *Lehrplan* wird in Schleswig-Holstein unterteilt in *Grundlagen* und *Fachliche Konkretionen*<sup>52</sup>, in Sachsen in *Grundlagen* und *Fachlehrplan*<sup>53</sup> und in Sachsen-Anhalt in *Grundsatzband*<sup>54</sup> und *Fachlehrplan*<sup>55</sup>. Das bedeutet, dass in den genannten unterschiedlichen Begriffen bereits Auswirkungen auf Lernbereiche und zu erwerbende Kompetenzen impliziert sind: In *Bildungsplan*, *Grundlagen* und *Grundsatzband* sind Lernziele enthalten, die über das Fachspezifische weit hinausgehen bzw. gar nicht direkt mit Fachspezifischem zu tun haben. Exemplarisch genannt sei hier der *Bildungsplan 2004* in Baden-Württemberg, in dem Hartmut von Hentig in seiner Einführung schreibt:

*„Ein „Bildungsplan 2004“ unterscheidet sich von den bisherigen Lehrplänen zunächst durch den Singular – er fasst zusammen, Lehrpläne legen auseinander. Er unterscheidet sich von diesen sodann durch einen in dem deutschen Wort „Bildung“ mitgeführten Anspruch: Sie soll junge Menschen in der Entfaltung und Stärkung ihrer gesamten Person fördern - so, dass sie am Ende das Subjekt dieses Vorgangs sind.*

*Lehrpläne geben an, was „gelehrt“ werden soll. Ein Bildungsplan gibt an, was junge Menschen im weitesten Sinne des Wortes „lernen“ sollen: Auf welche Anforderungen und Ziele hin sie sich am besten an welchen Erfahrungen formen und welche Mittel zur Gestaltung ihres Lebens, welche Übung in welchen Fähigkeiten dabei dienlich sind – Mittel und Fähigkeiten, die ihnen ermöglichen, als Person und Bürger in ihrer Zeit zu bestehen.“<sup>56</sup>*

Es sind also zwei Ebenen erkennbar:

1. die übergeordnete Ebene mit Lernzielen, die über das Fachliche weit hinausgehen. Sie beschäftigen sich mit entwicklungspsychologisch und gesellschaftlich relevanten Themen wie z. B. Umwelt, Inklusion, Integration, Gewaltprävention, Mobilität.
2. die fachliche Ebene mit fachspezifischen Unterrichtsinhalten und ihrer je nach Fach besonderen Didaktik und Methodik.

---

<sup>49</sup> BW, 5–10, 2016, S. 3.

<sup>50</sup> MV, 1–13, IE, 2002, S. 1.

<sup>51</sup> RP, 5–9/10, o. J. bzw. SL, 5–9, MZ, 2017.

<sup>52</sup> SH, 5–10, o. J.

<sup>53</sup> SN, 7–12, 2004/2019.

<sup>54</sup> ST, 5–12, GB, 2015.

<sup>55</sup> ST, 5–12, 2016.

<sup>56</sup> BW, 5–12, 2004, S. 9.

## 2.2.2 Begrifflichkeiten für *Fächerverbindung*

Noch unübersichtlicher ist die Begriffsverwendung, die die Zusammenarbeit von Fächern beschreibt. In den Fachplänen erscheint eine Vielzahl von Begriffen: *fächerübergreifend*, *fachübergreifend*, *fächerverbindend*, *Fächerverbund*, *interdisziplinär*, *integrativ*, *übergreifend*, *überfachlich*, *außerfachlich*, *außerunterrichtlich*. Die Palette wird in der Sekundärliteratur noch um Einiges erweitert: *fachüberschreitend*, *fächerüberschreitend*, *fächerkombinierend*, *fächerbündelnd*, *fächerzusammenführend*, *fächerverknüpfend*, *fächerkoordinierend*, *Fachgruppen zusammenführend*, *fächerergänzend*, *fächeraussetzend*. Während Begriffe wie *überfachlich*, *außerfachlich*, *außerunterrichtlich* und *fächeraussetzend* ziemlich zweifelsfrei der oben beschriebenen ersten Ebene zugeordnet werden können, wird die Mehrzahl oft nicht eindeutig, manchmal identisch oder sogar widersprüchlich eingesetzt:

*„Voraussetzung ist der Fachunterricht mit den in ihm entwickelten Kompetenzen. Der fachübergreifende Unterricht ist der langfristig geplante, von den kooperierenden Fachlehrern gewollte und initiierte Sonderfall. Die Themen des interdisziplinären Lernens, die Organisationsstruktur und die Ziele werden von den beteiligten Fachlehrern auf Grund der jeweiligen Rahmenpläne und von schulinternen Schwerpunkten gemeinsam erarbeitet.“<sup>57</sup>*

Hier werden die Begriffe *fachübergreifend* und *interdisziplinär* bedeutungsgleich benutzt.

Der Rahmenplan in Mecklenburg-Vorpommern definiert *fächerverbindend* dadurch, dass ein allgemeiner Sachbegriff (*Wasser*) im Zentrum steht, wohingegen bei *fachübergreifend* ein musikspezifischer Fachbegriff (*Musiktheater*) zentral ist.<sup>58</sup> Anders als dort wird im Bildungsplan Baden-Württemberg in einer Auflistung fächerverbindender Themen *Musik und Bewegung* genannt (für die Zusammenarbeit der Fächer Musik und Sport) mit den Aspekten *Tanzlieder, Bewegungsbausteine und ihre Kombination zu Musik, Umsetzung von Metrum, Takt, Rhythmus*.<sup>59</sup> Das heißt, dass das, was im Rahmenplan von Mecklenburg-Vorpommern als *fachübergreifend* bezeichnet wird, im Bildungsplan von Baden-Württemberg *fächerverbindend* genannt wird.

Das Thüringer Kultusministerium gibt *Empfehlungen für das fächerübergreifende Thema Erziehung zu Gewaltfreiheit, Toleranz und Frieden* heraus.<sup>60</sup> Der Sportwissenschaftler Nils Ukley thematisiert in seiner Dissertation in ähnlicher Weise *Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit* sowie die *Fähigkeit des Handelns nach dem Solidaritätsprinzip*:

*„Integraler Bestandteil dieser Bildung ist die Entwicklung zentraler – mithin fächerübergreifender – Kompetenzen für den Umgang mit dieser Pluralität der Sichtweisen.“<sup>61</sup>*

Was hier *fächerübergreifend* genannt wird, wird im Allgemeinen meist als *überfachlich* beschrieben.

---

<sup>57</sup> MV, 5–6, o. J., S. 22.

<sup>58</sup> Vgl. MV, 7–10, 2002, S. 19.

<sup>59</sup> Vgl. BW, 5–13, 1994, S. 106.

<sup>60</sup> TH, 1–12, FÜ, 1999.

<sup>61</sup> Nils Ukley, *Fächerübergreifender Unterricht im Spannungsfeld von bildungs- und kompetenztheoretischen Begründungsmustern. Analyse und Reflexion von Anschlussfähigkeiten an den Sportunterricht*, Bielefeld 2014, S. 49.

In seinem 1996 erschienenen und im Jahr 2022 nochmals herausgegebenen Text *Das Fachliche, das Fachübergreifende und das Fächerverbindende* benutzt Christoph Richter die Begriffe *fächer-* und *fachübergreifend* bedeutungsgleich und beschreibt damit den Blick „nach nebenan, also zu benachbarten Fächern, sowie ein daraus folgendes *Stehen in Kontexten*“. <sup>62</sup> Dagegen hat Fächerverbindung für Richter viel mit *Einsichten und Umgangsweisen* zu tun und bindet verstärkt *überfachliche Themen* ein, z. B. „*wie Menschen ihre Trauer gestalten, aufgezeigt an Gestaltungen in verschiedenen Ausdrucksmedien*“. <sup>63</sup>

Im Unterschied dazu spricht der Jörg Breitweg generell vom *fächerübergreifenden Arbeiten*. <sup>64</sup> Der Ausdruck *fächerverbindend* wird von ihm fast nie benutzt und wenn, dann als Synonym zu *fächerübergreifend*. <sup>65</sup> Christopher Wallbaum handhabt das auf dieselbe Weise. <sup>66</sup> Beiden geht es ganz offensichtlich weit weniger um die Differenzierung von Begrifflichkeiten als um die Darstellung verschiedener Umsetzungsformen, denn „*vorentscheidend für die Ausprägung, Intensität und damit für die Wirksamkeit fächerübergreifenden Arbeitens ist die Form der Organisation*“. <sup>67</sup> Bert Gerhardt sieht das prinzipiell genauso, für ihn ist Fächerverbindung „*zugleich eine Organisationsform des Unterrichtes und auch ein pädagogisches Konzept*“. <sup>68</sup> Er benutzt durchgehend den Begriff *fächerverbindend*. Eine Diskussion über die verschiedenen Begriffe sieht er nicht als zielführend an:

„Auch die Abgrenzung von „*fachübergreifendem*“, „*fächerübergreifendem*“, „*fächerverbindendem*“ oder auch „*Fächer aussetzendem*“ Unterricht und welcher hiervon evtl. sogar der „*Bessere*“ sei, führt nicht recht weiter.“ <sup>69</sup>

Im Gegensatz dazu beschäftigt sich Alexis Kivi in seiner Dissertation intensiv mit den Begrifflichkeiten und wählt dann für seine Arbeit die Bezeichnung *fachübergreifend*. <sup>70</sup> Er zerlegt den Begriff in das Kompositum *fach-übergreifend*, „*das sowohl die Idee des Fachlichen als auch die des Fachübergreifenden beinhaltet*“. <sup>71</sup> Diesen Begriff und seinen Bedeutungshintergrund benutzt er konsequent.

Als Resultat aller hier vorgenommenen Betrachtungen ist festzuhalten, dass weder in den Fachplänen noch in der Fachliteratur eine Systematik bei der Begriffsverwendung für die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Fächern und für die Einbeziehung außerschulischer Bereiche zu erkennen ist. Kivi nennt die Begriffsbildung „*bemerkenswert uneinheitlich*“ und sogar „*widersprüchlich*“ <sup>72</sup>, und auch Ukley beklagt die „*begriffliche Unklarheit bzw. Undifferenziertheit*“. <sup>73</sup>

---

<sup>62</sup> Christoph Richter, *Das Fachliche, das Fachübergreifende und das Fächerverbindende*, in: Diskussion Musikpädagogik 2022 Heft 93, S. 24–25 und als Online-Beitrag <http://begleitmaterialien.junker-verlag.de/DMP-Heft-93-Das-Fachliche-Fachübergreifende-Fächerverbindende.pdf> [22.07.2025], S. 12.

<sup>63</sup> Ebd.

<sup>64</sup> Jörg Breitweg, *Fächerübergreifendes Arbeiten*, in: Werner Jank (Hrsg.): *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2005, S. 151–158.

<sup>65</sup> A. a. O., S. 156.

<sup>66</sup> Christopher Wallbaum, *Musik in einer Profikloberstufe. Erfahrungen und Perspektiven aus fächerverbindendem und fächerübergreifendem Unterricht*, in: *Musik in der Schule* 4/1997, S. 188–203.

<sup>67</sup> Breitweg, *Fächerübergreifendes Arbeiten*, S. 155.

<sup>68</sup> Bert Gehrhardt, *Musik fächerverbindend unterrichten?* In: *Musik und Unterricht* 108/2012, S. 56.

<sup>69</sup> Ebd.

<sup>70</sup> Alexis Kivi, *Diesseits und jenseits des Fachübergreifenden. Perspektiven und Grenzen fachübergreifenden Musikunterrichts*, Augsburg 2022, zugleich Diss., Berlin 2015.

<sup>71</sup> A. a. O., S. 203.

<sup>72</sup> A. a. O., S. 13.

<sup>73</sup> Ukley, *Fächerübergreifender Unterricht*, 2014, S. 31.

## 2.3 Begriffsverwendung

Um innerhalb dieser Dissertation für eine eindeutige Begriffsverwendung zu sorgen, werden im Folgenden Zuordnungen festgelegt. Die vielfältigen anderen Begriffe werden nur in der jeweiligen Nennung bzw. Zitation verwendet.

❖ *Fachplan*

Mit dieser Bezeichnung wird ein fachspezifischer Plan belegt, unabhängig davon, ob es sich nach den oben vorgenommenen Definitionen um einen *Lehrplan* oder ein *Curriculum* handelt.

❖ *Überfachlich*

Der Begriff wird angewandt für übergeordnete Lernziele, die unabhängig von fachlichen Unterrichtsinhalten sind. Ziel ist z. B. das Erlangen von *Sozialkompetenz*. Dazu gehören u. a. *Toleranz* und Fähigkeiten wie *selbstständiges Denken*, *Kritikfähigkeit*.

❖ *Fachübergreifend*

Damit werden inhaltliche Themen bezeichnet, die in den alltäglichen menschlichen Erfahrungsbereich gehören. Sie können in allen Fachgebieten ihren Niederschlag finden, sind aber nicht zuzuordnen zu konkreten Lernzielen oder Kompetenzbereichen. Thematisiert werden beispielsweise *Nacht*, *Hass*, *Liebe*.

❖ *Fächerverbindung*

Damit wird die Zusammenarbeit von Musik mit anderen Unterrichtsfächern beschrieben, wenn bestimmte Themenfelder wie z. B. *Schwingungen* im Musik- und Physikunterricht behandelt werden.

### 3 Bildungspolitische Schlaglichter im Forschungszeitraum

30 Jahre – das ist grob gerechnet die Spanne von einer Generation zu einer neuen mit entsprechend vielen Ereignissen. Auch in bildungspolitischer Hinsicht ist in diesen drei Jahrzehnten in Deutschland Einiges geschehen, teils eher schulintern, teils mit großer Außenwirkung:

- ❖ Am 3. Oktober 1990 tritt die Deutsche Demokratische Republik der Bundesrepublik Deutschland bei; Deutschland wird wiedervereinigt.
- ❖ Im Jahr 2000 findet die erste PISA-Studie statt.<sup>74</sup> In der Aufarbeitung rücken vor allem die sprachlichen und naturwissenschaftlichen Fächer in den Fokus.
- ❖ Die Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland führt Bildungsstandards ein.
- ❖ Kompetenzen und überfachliche Inhalte gewinnen an Bedeutung und werden in die unterrichtlichen Vorgaben übernommen.
- ❖ Seit ca. 2000: Der Musiklehrkräftemangel nimmt zu, in der Folge steigt die Zahl von Quereinsteiger:innen und fachfremd Unterrichtenden.
- ❖ Seit 2003: Die achtjährige Gymnasialzeit wird eingeführt, allerdings nur teilweise, nicht deutschlandweit einheitlich. – Seit 2008: Rückkehr zur neunjährigen Gymnasialzeit, allerdings wiederum nicht deutschlandweit einheitlich.
- ❖ Seit Beginn des 21. Jahrhunderts bis heute: Die Diskussion über Fachlichkeit im Unterrichtsfach Musik und in der Ausbildung der Musiklehrkräfte wird wieder zunehmend geführt.

#### 3.1 Die deutsche Wiedervereinigung und ihre Folgen

Am 18.3.1990 fand in der DDR die Wahl zur 10. Volkskammer statt – es war die erste freie Wahl in der DDR.<sup>75</sup> Diese Volkskammer beschloss am 22.7.1990, aus den DDR-Verwaltungseinheiten fünf Länder zu bilden.<sup>76</sup> Am 2.10.1990 löste sich die Volkskammer auf, und am 3.10.1990 traten die fünf neuen Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Sachsen der Bundesrepublik Deutschland bei. Ostberlin wurde Teil des Landes Berlin. Die deutsche Wiedervereinigung war vollzogen. Das bedeutete enorme Veränderungen, ganz besonders auch in bildungsrelevanten Bereichen.

*„Für Fächer mit besonderer gesellschaftlicher Ausrichtung, wie Geschichte, Deutsch, Geographie, Musik, Kunst und Gestaltung waren völlig neue Lehrpläne zu erarbeiten. Dies wurde auch notwendig für Fächer, die es in der DDR nicht gab, wie z. B.*

---

<sup>74</sup> Das Akronym PISA steht für *Programme for International Student Assessment*.

<sup>75</sup> Vgl. [https://www.bpb.de/kurz-knapp/hintergrund-aktuell/202873/die-erste-und-letzte-freie-wahl-in-der-ddr/\[23-06-2024\]](https://www.bpb.de/kurz-knapp/hintergrund-aktuell/202873/die-erste-und-letzte-freie-wahl-in-der-ddr/[23-06-2024]).

<sup>76</sup> Vgl. [https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/deutsche-einheit/neue-laender-und-landtagswahlen-436624 \[23-06-2024\]](https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/deutsche-einheit/neue-laender-und-landtagswahlen-436624 [23-06-2024]).

*Sozialkunde, Religion und Philosophie. Gemäß „Hamburger Abkommen“<sup>77</sup> waren die Lehrpläne der ersten, zweiten und dritten Fremdsprachen neu zu entwickeln.<sup>78</sup>*

Noch im Wendejahr 1989 war ein neuer Musik-Fachplan eingesetzt worden. Verglichen mit dem vorhergehenden Plan von 1973 wurde dieser neue von Musiklehrkräften in der Fachzeitschrift *Musik in der Schule* als vergleichsweise offen bezeichnet: „*Der relativ große Frei- bzw. Spielraum*“<sup>79</sup> wurde genutzt, um öffentlich über neue Ideen zu reden wie z.B. den Einbezug christlicher Lieder und Werke in den Musikunterricht.

„*Mit dem Lehrplan 1989 wurde es schon bisschen lockerer*“, sagte Frau H. im Gespräch.<sup>80</sup> Sie ist ausgebildete Fachlehrerin für Musik und arbeitet seit 1988 im Land Brandenburg. Nach ihrer Aussage hatte das Unterrichtsfach Musik aber schon vorher einen gewissen Vorteil gehabt: Zwar waren bestimmte Lieder zu lernen, z. B. Pionierlieder und Lieder für die jeweiligen Ehrentage der einzelnen Berufsgruppen, aber „*so festgezurrte war der Gurt in der Musik nicht.*“ Im Schuljahr 1990/1991, in der Übergangsphase zwischen den Lehrplänen, „*haben wir bestimmte Inhalte einfach weggelassen. Ich habe dann auch Cats unterrichtet, da kam man ja vorher gar nicht ran.*“

Durch alle Ausgaben der ostdeutschen Zeitschrift *Musik in der Schule* des Jahres 1990 zieht sich Aufbruchsstimmung, es gibt detaillierte Vorschläge für zukünftige Lehrpläne von verschiedenen Seiten und die Aufforderung, „*nicht Vorgaben, detaillierte Lehrpläne oder gar Unterrichtshilfen abzuwarten, sondern heute, sofort damit zu beginnen, sich selbst zu prüfen, persönliche Stärken aufzuspüren, Ideen reifen zu lassen, Mut zum Risiko aufzubringen.*“<sup>81</sup>

Nach der Wiedervereinigung wurden *Handreichungen zur Arbeit mit den ab 1989 eingeführten Lehrplänen Musik der Klassen 1 bis 10* herausgegeben, die eine Modifikation dieser Lehrpläne beinhalteten, um die Zeit bis zum Erscheinen der neuen Lehrpläne zum Schuljahr 1991/92 zu überbrücken.<sup>82</sup> Im Verlauf des Jahres 1991 wurden in den neuen deutschen Bundesländern Reformen auf den Weg gebracht, für die das *Hamburger Abkommen* wegweisend war:

„*Das Hamburger Abkommen regelt für die Altbundesländer die Grundzüge des Organisationsaufbaus des Schulwesens. Mit dem Einigungsvertrag waren diese Grundstrukturen über Schularten und Abschlüsse für die neuen Bundesländer verbindlich geworden.*“<sup>83</sup>

Die Einheitsschule der DDR wurde von einem gegliederten Schulsystem abgelöst, damit gab es auch keinen zentralen Lehrplan mehr.

„*Für Fächer mit besonderer gesellschaftlicher Ausrichtung, wie Geschichte, Deutsch, Geographie, Musik, Kunst und Gestaltung waren völlig neue Lehrpläne zu erarbeiten. Dies wurde auch notwendig für Fächer, die es in der DDR nicht gab, wie z. B.*

---

<sup>77</sup> Gemeint ist das von der Kultusministerkonferenz 1964 erarbeitete *Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens*.

<sup>78</sup> Helmut Klaus, *Ein Land wird wieder errichtet. Strukturaufbau und Reformen in Mecklenburg-Vorpommern nach der Wende*, o. O. 1995, S. 153.

<sup>79</sup> Andreas Otto, *Nachdenken über Musik und Gesellschaft*, in: *Musik in der Schule*, 1990, Heft 4, S. 95.

<sup>80</sup> Das Gespräch wurde von der Verfasserin am 27.07.2022 telefonisch geführt.

<sup>81</sup> Wolfgang Gretschel, *Musikerziehung in einer humanen Schule*, in: *Musik in der Schule*, 1990, Heft 9, S. 279.

<sup>82</sup> DDR/BRD, 1–10, 1990.

<sup>83</sup> Klaus, *Ein Land wird wieder errichtet*. S. 111.

*Sozialkunde, Religion und Philosophie. Gemäß „Hamburger Abkommen“ waren die Lehrpläne der ersten, zweiten und dritten Fremdsprachen neu zu entwickeln.“<sup>84</sup>*

Im Herbst 1991 erschienen die neuen Fachlehrpläne, separat für jedes der neuen Bundesländer; in Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen wurden sie als *vorläufig* bezeichnet. Darin wurde der jeweiligen Individualität der Lernenden sowie auch der Lehrenden stärker Rechnung getragen, Wertorientierung und Persönlichkeitsentwicklung bekamen einen neuen, nicht sozialistisch geprägten Stellenwert. Auch Regionaltypisches sollten die Fachpläne enthalten, z. B. in Zusammenhang mit den vorgeschlagenen Liedern oder den im jeweiligen Bundesland beheimateten Komponisten.

*„Ein umfassendes Revisionskonzept, das bildungspolitische, lernplantheoretische oder strukturelle Fragestellungen enthalten hätte, konnte zu diesem Zeitpunkt nicht erarbeitet werden, so daß die Lehrplankommissionen weitgehend selbst schöpferisch beim Auffinden neuer Wege vorgehen mußten.“<sup>85</sup>*

Dazu holten sie sich Anregungen und Unterstützung aus schon bestehenden Fachplänen bzw. von den westlichen Fachkolleg:innen. D. h. jedes *neue* Bundesland wählte ein *altes* aus, an dem es sich orientierte: Mecklenburg-Vorpommern orientierte sich an Niedersachsen<sup>86</sup>, Sachsen an Baden-Württemberg<sup>87</sup>, Sachsen-Anhalt an Niedersachsen<sup>88</sup>, Thüringen an Bayern, nachdem zunächst Rheinland-Pfalz im Gespräch gewesen war<sup>89</sup>. Brandenburg orientierte sich an Nordrhein-Westfalen, die Zusammenarbeit mit Berlin begann erst 2003.<sup>90</sup> Die Ostberliner Schulen übernahmen die Westberliner Pläne.<sup>91</sup> Eine Vertiefung der Zusammenhänge soll hier nicht erfolgen, eine weiterführende bildungspolitische Forschung wäre aber sicher lohnend.

### 3.2 Die erste PISA-Studie

Das in der breiten Öffentlichkeit wohl bekannteste Ereignis mit großer Außenwirkung war die Einführung der PISA-Studien<sup>92</sup> durch die OECD.<sup>93</sup> Das Ergebnis der ersten Studie im Jahr 2000 hat *Schockwellen*<sup>94</sup> ausgelöst, weil die Leistungen der Schüler:innen in Deutschland in den

---

<sup>84</sup> A. a. O., S. 153.

<sup>85</sup> Ebd.

<sup>86</sup> Ulrich Hojczyk, seinerzeit Büroleiter beim damaligen Kultusminister Oswald Wutzke, im Telefongespräch mit der Verfasserin am 24.06.2024.

<sup>87</sup> Grit Schwenker, Referentin im Landesamt für Schule und Bildung Sachsen, in einer Mail am 17.06.2024.

<sup>88</sup> Kathrin Quenzler, Referentin für Öffentlichkeitsarbeit im Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt, in einer Mail am 17.06.2024.

<sup>89</sup> Rigobert Möllers, Pressesprecher des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, im Telefongespräch mit der Verfasserin am 17.07.2024.

<sup>90</sup> Hans Leutert, Unterrichtswissenschaftler und Berater für Lehrplan- und Standardentwicklung, in einer Mail am 27.06.2024.

<sup>91</sup> Ebd.

<sup>92</sup> *Programme for International Student Assessment*.

<sup>93</sup> Das Akronym OECD steht für *Organisation for Economic Co-operation and Development* (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung).

<sup>94</sup> Hannah Bethke (Berlin) / Ivo Mijnsen (Wien) / Nils Pfändler, *Die ewige Angst vor dem Sprachverfall: Wie Deutschland, Österreich und die Schweiz den „Pisa-Schock“ verdaut haben. Die erste Pisa-Studie vor mehr als zwanzig Jahren war ein Weckruf. Doch das Sprachdefizit ist seither noch grösser geworden*, Neue Zürcher Zeitung, 16.01.2022, <https://www.nzz.ch/international/sprachverfall-im-deutschsprachigen-raum-ein-laendervergleich-ld.1663137> [17.02.2022].

Bereichen Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften unter dem Durchschnitt lagen.<sup>95</sup> Konsequenzen sollten gezogen werden, und die Auswirkungen sind auch in den Lehrplänen zu sehen: Die Bestrebungen zu einem Umdenken und zur Veränderung der allgemeinen Bildungsziele betrafen alle Fächer, allerdings standen die sprachlichen und naturwissenschaftlichen Fächer weit mehr im Zentrum der Aufmerksamkeit als die künstlerischen Fächer.

### 3.3 Bildungsstandards

Die PISA-Studie hat aber nicht nur ein unbefriedigendes Leistungsniveau der deutschen Schüler:innen offengelegt, sondern auch Defizite in der sozialen Gerechtigkeit gezeigt und damit Zweifel geweckt an den traditionellen Formen des deutschen Bildungswesens.<sup>96</sup> Als Konsequenz wurden *Bildungsstandards* eingeführt, in denen die Ziele formuliert wurden, die Schüler:innen am Ende der 4. Klasse sowie der Sekundarstufe I erreicht haben sollen. Die *Bildungsstandards* thematisieren Ergebnisse, sie sind also *output-orientiert*:

*„Nicht die detaillierte Vorgabe von Unterrichtsstoff (Input-Orientierung), sondern die Überprüfung von Lernergebnissen auf der Basis von Standards hat maßgebliche Bedeutung. Fortan werden Rahmenlehrpläne in Deutschland standardorientiert konzipiert sein.“<sup>97</sup>*

Werner Jank legt dar, dass Lehrpläne darauf abzielen, die Unterrichtsinhalte vollständig zu erfassen, wohingegen Bildungsstandards die *zentralen Kernkompetenzen eines Fachgebietes* beschreiben.<sup>98</sup>

### 3.4 Der Kompetenzbegriff

Standards stellen fachliche Kerninhalte und Kompetenzerwerb in den Mittelpunkt, weswegen sie kompetenzorientiert formuliert sind.<sup>99</sup> Tenorth definiert Kompetenz als eine *„Disposition, die dazu befähigt, variable Anforderungssituationen in einem bestimmten Lern- oder Handlungsbereich erfolgreich zu bewältigen“*.<sup>100</sup> Der Bildungswissenschaftler Dieter Gnahs spricht von *„einem Schlüsselbegriff der politischen, der wissenschaftlichen und der bildungspraktischen Diskussion“*.<sup>101</sup> Das Ziel der Kompetenzorientierung ist, so Tenorth, die *„Ausstattung zum Verhalten in der Welt“*.<sup>102</sup>

---

<sup>95</sup> OECD, *Deutschlands PISA-Schock. Die internationale Schulleistungsstudie PISA gab in Deutschland den Anstoß für wichtige Bildungsreformen*, <https://www.oecd.org/ueber-uns/erfolge/deutschlands-pisa-schock.htm> [17.2.2022].

<sup>96</sup> Vgl. Heinz-Elmar Tenorth, *Idee und Konzeption von Bildungsstandards*, in: Rolf Wernstedt / Marai John-Ohnesorg (Hrsg.), *Bildungsstandards als Instrument schulischer Qualitätsentwicklung. Zementierung des Selektionsprinzips oder Mittel zur Chancengerechtigkeit? Dokumentation des Netzwerk Bildung vom 26. Januar 2009*, Berlin 2009, S. 13.

<sup>97</sup> Mascha Kleinschmidt-Bräutigam in: Mascha Kleinschmidt-Bräutigam / Ursula Meierkord, *Schulinternes Curriculum. Ein Baustein zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts*, Berlin o.J., S. 5.

<sup>98</sup> Werner Jank, *Bildungsstandards und Musikunterricht*, in: MIP-Journal 6 (2005) 13, S. 7.

<sup>99</sup> Vgl. Kleinschmidt-Bräutigam, *Schulinternes Curriculum*, S. 5.

<sup>100</sup> Tenorth, *Idee und Konzeption von Bildungsstandards*, S. 14.

<sup>101</sup> Dieter Gnahs, *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*, Bielefeld 2010, S. 11.

<sup>102</sup> Tenorth, *Idee und Konzeption von Bildungsstandards*, S. 14.

Für diesen Kompetenzerwerb wurden verstärkt Unterrichtsinhalte in den Blick genommen, die nicht fachspezifisch sind, sondern gesellschaftliche und erzieherische Allgemeingültigkeit haben wie beispielsweise *Wertorientierung, Persönlichkeitsentwicklung, Verantwortung*.<sup>103</sup> Diesen überfachlichen Bildungszielen wurde vermehrt Raum gegeben, zum Teil in größeren Kapiteln zu Beginn des Fachplans Musik, zum Teil in separaten Lehrplänen mit Gültigkeit für alle Gymnasialfächer. Bereits 1993 waren in Nordrhein-Westfalen unabhängig von den Fachplänen *Richtlinien* erschienen, deren erstes Kapitel mit *Aufgaben und Ziele des Gymnasiums in der Sekundarstufe I* überschrieben ist. Es beschäftigt sich mit *Hilfen zur Entwicklung einer mündigen Persönlichkeit*.<sup>104</sup>

Zunehmend ging es auch in den Fachplänen anderer Bundesländer um grundsätzliche Befähigungen und um das Entwickeln menschlicher Reife:

*„Als lebensbejahende und weltoffene Persönlichkeiten sollen Schüler, die ein Gymnasium besuchen, dazu befähigt werden, später den Beitrag zu leisten, den Staat und Gesellschaft von ihnen erwarten dürfen. [...] Ein wichtiger Bestandteil gymnasialer Bildung ist das Anliegen, den Kindern und Jugendlichen ihre Verantwortung für sich selbst und für andere bewusst zu machen. Die Schüler sollen die Bedeutung angemessener Verhaltensweisen gegenüber ihren Mitmenschen erfahren und dabei auch die Achtung, den Respekt und die Rücksichtnahme lernen, die im Zusammenleben von Menschen erforderlich sind. Sie werden damit auf ihre spätere Rolle als verantwortungsbewusste Bürger in einer von Individualisierung und Wettbewerb bestimmten Gesellschaft vorbereitet.“*<sup>105</sup>

Dass das *Anliegen, den Kindern und Jugendlichen ihre Verantwortung für sich selbst und für andere bewusst zu machen* so explizit als ein *wichtiger Bestandteil gymnasialer Bildung* genannt wird und nicht als Inhalt in jeder Erziehung und jedem Bildungsgang, mag ein wenig befremden. Nachforschungen anzustellen in den Lehrplänen anderer Schulzweige, wäre sicher lohnend, würde hier aber den Rahmen sprengen.

Umfang und Gewichtung der fachlichen bzw. überfachlichen Inhalte sind in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich. Bei den in Schleswig-Holstein 1997 neu herausgegebenen Lehrplänen existiert neben dem eigentlichen Fachlehrplan ein Band *Grundlagen*.<sup>106</sup> Darin wird ein *Konzept der Grundbildung* vorgestellt, die zum Ziel hat, *„alle zur Mitwirkung an den gemeinsamen Aufgaben in Schule, Beruf und Gesellschaft zu befähigen und allen zur Entfaltung ihrer geistigen, seelischen und körperlichen Fähigkeiten, ihrer individuellen Begabungen und Neigungen zu verhelfen.“*<sup>107</sup> Der Unterricht soll sich auf zwei Schwerpunkte konzentrieren: die *Auseinandersetzung mit Kernproblemen* (wie z.B. *Grundwerte, Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen, Strukturwandel, Gleichstellung*) und die *Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen*. Mit dem Satz, dass die Grundbildung *handlungsorientiert, lebensweltgebunden und erkenntnisgeleitet* ist, wird die besondere Bedeutung von Handlungskompetenzen formuliert, so wie das auch in Mecklenburg-Vorpommern im *Rahmenplan Interkulturelle Erziehung* (2002) der Fall ist:

---

<sup>103</sup> Vgl. BY, 5–12, 2009, S. 10.

<sup>104</sup> NW, 5–10, RL, 1993, S. 5–7.

<sup>105</sup> BY, 5–12, 2009, S. 10.

<sup>106</sup> Da die Lehrpläne keine Jahreszahl aufweisen, wurde das Jahr ermittelt anhand von: Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz: *Verzeichnis der Lehrpläne für die allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*, Bonn 1998, S. 311.

<sup>107</sup> Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule, *Lehrplanrevision in Schleswig-Holstein, Tagung am 1.12.1995 – Dokumentation*, Kronshagen 1996, S. 11.

„Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule ist auf den gelingenden Aufbau einer Handlungskompetenz gerichtet, die es dem Schüler ermöglicht, sich in kulturellen Überschneidungssituationen angemessen orientieren und verhalten zu können. Im Vordergrund steht die Entwicklung von Einsichten, Einstellungen und Verhaltensweisen sowie der Erwerb von Kenntnissen, die zur Urteilsbildung beitragen und wertorientiertes Handeln fördern.“<sup>108</sup>

Die Umsetzung soll *Bestandteil aller Unterrichtsfächer* sein, vorgeschlagen werden Themen wie *Sprache und Schrift, Kleidung und Nahrung, Freundschaft, Liebe, Sexualität, Moral, Wohnen/Nachbarn*, mit denen Anknüpfungspunkte an verschiedene Fächer und die Aufbereitung für die unterschiedlichen Altersstufen möglich sind.<sup>109</sup> Die Erziehungsziele liegen zum einen in u.a. Toleranz und Offenheit, in Kompromissbereitschaft und friedlichen Problemlösungsstrategien, zum anderen in Kenntnissen sowohl fremder als auch eigener Werte und kultureller Dimensionen.

Einen ähnlichen Ansatz verfolgen in Thüringen die *Empfehlungen für das fächerübergreifende Thema Erziehung zu Gewaltfreiheit, Toleranz und Frieden* (1999), die an allen allgemeinbildenden Schulen Anwendung finden sollen.<sup>110</sup> Themenschwerpunkte wie *Grundrechte des Menschen* oder *Andere Länder – andere Sitten* beinhalten die Möglichkeiten der Behandlung in verschiedenen Unterrichtsfächern, Anregungen und Verknüpfungspunkte werden in dem Plan aufgezeigt.<sup>111</sup>

Niedersachsen hat die *Rahmenrichtlinien* von 1986 erst im Jahr 2012 nach einer Gültigkeitsdauer von 26 Jahren durch das *Kerncurriculum* ersetzt. Die Begriffsänderung steht für eine Veränderung der Lehrplanstruktur und der Vorgaben für die inhaltliche Arbeit der Lehrkräfte: In den *Rahmenrichtlinien* wurden die möglichen Unterrichtsinhalte genannt, ohne konkrete Ziele zu definieren, im *Kerncurriculum* wird ein Richtungswechsel vorgenommen. „*Es ist uns gelungen, konsequent auf inhaltsbezogene Kompetenzen zu verzichten und prozessbezogene Kompetenzen zu formulieren.*“<sup>112</sup> In einem kreisförmigen Modell<sup>113</sup> sind vier Kompetenz-Oberbegriffe angegeben: *Reflexionskompetenz, Wahrnehmungskompetenz, Analysekompetenz, Handlungskompetenz:*

---

<sup>108</sup> MV, 1–13, IE, 2002, S. 4.

<sup>109</sup> A. a. O., S. 5–8.

<sup>110</sup> TH, 1–12, FÜ, 1999. Das Stichwort *fächerübergreifend* im Titel dieser Empfehlungen ist hier bedeutungsgleich mit dem oben benutzten Begriff *fachübergreifend*.

<sup>111</sup> A. a. O., S. 17.

<sup>112</sup> Felix Goltermann, Fachmoderator Musik und Beteiligter bei der Erarbeitung des Kerncurriculums, auf Nachfrage der Verfasserin am 14.03.2022.

<sup>113</sup> NI, 5–10, 2012, S. 9.



Abb. 2:  
Kompetenzmodell<sup>114</sup>

Sie sind miteinander verknüpft und werden in fünf Arbeitsfeldern erworben, denen eine Vielzahl von Themenbereichen zugeordnet ist, ohne genaue Inhalte oder Werke vorzugeben. Es gehört dann zu den Aufgaben der Fachkonferenzen, Konkretisierungen vorzunehmen.<sup>115</sup> Diese inhaltliche Freiheit und Flexibilität wird im niedersächsischen Kerncurriculum 2017 noch erweitert, indem Kompetenzen bzw. Themen und Fachbegriffe nicht mehr den Doppeljahrgängen (5/6, 7/8, 9/10) zugeordnet sind. An ihre Stelle tritt, inhaltlich deckungsgleich, eine Einteilung in *Grundlage*, in *Erweiterung I* und in *Erweiterung II*.<sup>116</sup> Das bedeutet, dass im niedersächsischen *Kerncurriculum* zwar landeseinheitlich Kompetenzen und Themen vorgegeben werden, um die Vergleichbarkeiten zu schaffen, die dann auch für die Sekundarstufe II und das – in Niedersachsen zentral geregelte – Abitur nötig sind. Die Konkretisierungen aber übernehmen die Musiklehrkräfte der jeweiligen Schule, bei denen ganz offensichtlich eine grundständige Ausbildung vorausgesetzt wird, da es in beiden Kerncurricula (2012 und 2017) zwar eine Einführung in den Kompetenzbegriff und musikspezifische Hinweise dazu gibt, aber keinerlei allgemeine methodisch-didaktische Anleitungen.

Sowohl der Gebrauch des Begriffs *Kompetenz* als auch die diversen mit ihm verbundenen Komposita sind vielfältig und tragen nicht immer zur Klarheit bei. Der Psychologe Franz E. Weinert unterscheidet drei Kategorien von Kompetenzen<sup>117</sup>:

<sup>114</sup> Ebd.

<sup>115</sup> Vgl. a. a. O., S. 24.

<sup>116</sup> NI, 5–10, 2017, S. 17–20.

<sup>117</sup> Franz E. Weinert, *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, in: Franz E. Weinert (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim und Basel <sup>3</sup>2014, S. 28.

- *fachliche Kompetenzen*
- *fachübergreifende Kompetenzen*
- *Handlungskompetenzen*

Er sieht diese drei Kompetenzfelder gleichberechtigt nebeneinander und warnt ausdrücklich vor einer Dysbalance:

*„Prioritätssetzung zwischen diesen Kompetenzen oder gar die Ablehnung einzelner Kompetenzbereiche (z. B. der fachlichen Kenntnisse) haben sich im Lichte des kognitionspsychologischen Erkenntnisstandes als höchst problematisch erwiesen. Insofern scheinen sich gegenwärtig alle in einer Art Minimalkonsens darüber einig zu sein, dass Schulen weder eine Generation von Fachidioten noch eine Generation geschwätziger Dilletanten ausbilden sollten. Was das genau heißt, bleibt umstritten.“<sup>118</sup>*

Diese Frage kann auch hier nicht geklärt werden, aber die Gefahr von Dysbalance bzw. die Notwendigkeit von Balance wird im Entwicklungsteil dieser Arbeit eine große Rolle spielen.

### 3.5 Musiklehrkräftemangel

Fachpläne, Kerncurricula und konzeptionelle Ideen alleine können Missstände nicht beheben. Was dringend benötigt wurde, war die Umsetzung durch ausgebildete Lehrer:innen. Diesbezüglich fiel der *PISA-Schock* in eine sehr ungünstige Zeit, denn die *Überfüllungskrise der 1970/80er-Jahre* wurde abgelöst durch eine Phase des Lehrkräftemangels.<sup>119</sup> Bemerkenswert ist, dass in den 1980er-Jahren trotz Lehrkräfteüberschusses und Lehrkräftearbeitslosigkeit *„noch immer fast überall und in allen Schularten und -stufen Musikunterricht in nennenswertem Ausmaß“* ausfiel.<sup>120</sup> Gut zehn Jahre später, im Jahr 2001, schrieb der Musikpsychologe, Musikwissenschaftler und Musikpädagoge Herbert Bruhn:

*„Die Wende vom 20. ins 21. Jahrhundert ist deutschlandweit davon bestimmt, dass der Musikunterricht an den allgemeinbildenden Schulen in Frage gestellt wird: In den Stundentafeln der Grundschule wird nur eine Stunde angesetzt, in höheren Klassenstufen manchmal zwei Stunden. Selbst diese geringe Anzahl von Musikstunden kann jedoch meist nicht gegeben werden, da die Schulen nicht ausreichend mit Fachkräften für den Musikunterricht ausgestattet werden.“<sup>121</sup>*

---

<sup>118</sup> Ebd.

<sup>119</sup> Beate Pieper, *Vom Lehrermangel zur Lehrerarbeitslosigkeit. Bildungspolitik als geschichtliches Dilemma*, Wissenschaftliche Texte Bd. 4, Bielefeld 1984, S. VII.

<sup>120</sup> Werner Jank, *Musiklehrer – Beruf ohne Zukunft? Alternativen und Perspektiven*, in: *Gegenwartsfragen der Musikpädagogik*. Schriftenreihe der Bundesfachgruppe Musikpädagogik Bd. 2, hrsg. von Hans-Günther Bastian, Essen 1988, S. 23.

<sup>121</sup> Herbert Bruhn, *Zur Musikpädagogik im Jahr 2001*, in: *Diskussion Musikpädagogik 2001*, Heft 12, S. 36.

Wiederum etwa ein Jahrzehnt später zeigte der Musikpädagoge Hans Dieter Starzinger in einer Untersuchung in Nordrhein-Westfalen für das Schuljahr 2009/2010, dass im Gymnasium lediglich 60 % der Schüler:innen Musikunterricht erhielten.<sup>122</sup>

Außerdem fand Starzinger heraus, dass „nur 27,5 % aller Personen, die das Fach Musik unterrichten, fachlich angemessen für diesen Unterricht ausgebildet und vorbereitet“ waren.<sup>123</sup> Dass durch den zunehmenden Musiklehrkräftemangel gehäuft fachfremd Unterrichtende sowie Quereinsteiger:innen den Musikunterricht übernahmen, geht auch aus einigen Lehrplänen hervor, z. B. dem *Rahmenplan Musik* in Mecklenburg-Vorpommern aus dem Jahr 2002.<sup>124</sup> Auf vier Seiten werden Kompetenzen zunächst allgemeingültig eingeführt ohne fachspezifischen Bezug, denen sich unter der Überschrift *Gestaltung des Unterrichts*<sup>125</sup> weitere vier Seiten anschließen mit überfachlichen Erziehungszielen (z.B. *Demokratie- und Toleranz-Erziehung – Gewaltprävention*), aber auch mit pädagogischen Hinweisen wie beispielsweise *Unterrichtsmethoden, Projektarbeit, Beschreibung der Lernentwicklung und Bewertung der Schülerleistungen*.<sup>126</sup> Dem folgen *Fachdidaktische Grundsätze für den Unterricht im Fach Musik* u.a. mit fachspezifischer Erläuterung der Kompetenzen, mit einem Kapitel *Arbeit mit dem Rahmenplan* und auch mit *Anregungen für ein fächerverbindendes Projekt zum Thema „Wasser“* und mit *Anregungen für ein fachübergreifendes Projekt zum Thema „Musiktheater“*.<sup>127</sup> Erst danach beginnt der eigentliche *Fachplan*, der *Tätigkeitsfelder* und *Gegenstandsfelder* beinhaltet. In den Tabellen der *Gegenstandsfelder* werden den jeweiligen Jahrgangsstufen (7/8 als Doppeljahrgang, 9 und 10 als Einzeljahrgänge) explizit Inhalte zugeordnet, zudem gibt es auch konkrete Hinweise zu Fächerverbindung, d. h. zur Zusammenarbeit mit anderen Fächern.<sup>128</sup> Das heißt, dass im *Rahmenplan Musik* Mecklenburg-Vorpommern 2002 eine sehr detaillierte Anleitung gegeben wird, was die Vermutung nahelegt, dass damit auch fachfremd unterrichtende Lehrkräfte sowie Quereinsteiger:innen angeleitet werden sollten. Im Unterschied dazu war 1991 in den *Vorläufigen Rahmenrichtlinien* diese Zielgruppe allem Anschein nach noch nicht berücksichtigt worden: Die knapp zwei Seiten langen *Vorbemerkungen* sind bereits fachspezifisch,<sup>129</sup> und gleich im Anschluss werden die zu unterrichtenden Inhalte und Lernziele den jeweiligen Klassenstufen zugeordnet.<sup>130</sup>

### 3.6 Abitur nach 12 Schuljahren

Ein weiterer bildungspolitischer Schritt war die Verkürzung der Gymnasialzeit bis zum Abitur von neun auf acht Jahre. Die Umsetzung erfolgte schrittweise in den westdeutschen Bundesländern zu Beginn des neuen Jahrtausends. Zwischen 2012 und 2015 fanden die ersten Abiturprüfungen nach 12 Schuljahren statt. In den ostdeutschen Bundesländern hatte die Möglichkeit

---

<sup>122</sup> Hans Dieter Starzinger, *Schulische und außerschulische Musikerziehung in Nordrhein-Westfalen – ein quantitativer und qualitativer Vergleich*, S. 28, [https://books.google.de/books?id=e\\_LWXst-HTMLC&pg=PA30&lpg=PA30&dq=mangel+an+musiklehrern+sekundarstufe+I&source=bl&ots=BdVa4ei8pU&sig=ACfU3U01Lb10rp5at-opUmEc\\_NFaRA-ziQg&hl=de&sa=X&ved=2ahUKEwif6cDV44\\_5AhUb57sIHXhoAGUQ6AF6BAgzEAM#v=onepage&q=mangel%20an%20musiklehrern%20sekundarstufe%20I&f=false](https://books.google.de/books?id=e_LWXst-HTMLC&pg=PA30&lpg=PA30&dq=mangel+an+musiklehrern+sekundarstufe+I&source=bl&ots=BdVa4ei8pU&sig=ACfU3U01Lb10rp5at-opUmEc_NFaRA-ziQg&hl=de&sa=X&ved=2ahUKEwif6cDV44_5AhUb57sIHXhoAGUQ6AF6BAgzEAM#v=onepage&q=mangel%20an%20musiklehrern%20sekundarstufe%20I&f=false) [22.07.2022].

<sup>123</sup> A. a. O., S. 31.

<sup>124</sup> MV, 7–10, 2002.

<sup>125</sup> A. a. O., S. 9.

<sup>126</sup> A. a. O., S. 9–13.

<sup>127</sup> A. a. O., S. 13–16.

<sup>128</sup> A. a. O., S. 20.

<sup>129</sup> MV, 5–12, 1991, S. 5–6.

<sup>130</sup> A. a. O., S. 7–28.

zum Ablegen des Abiturs nach 12 Schuljahren schon zu DDR-Zeiten bestanden und war von Sachsen und Thüringen so beibehalten worden.<sup>131</sup>

Das föderalistische System brachte es mit sich, dass die Neuerungen zeitversetzt bzw. nur teilweise und auch auf unterschiedliche Weise eingeführt wurden. Um die Gymnasialzeit um ein Jahr zu verkürzen, gab es zwei verschiedene Modelle:

*Modell 1:*

Die Sekundarstufe I wurde um ein Jahr verkürzt und endete nach Jahrgang 9. Die Sekundarstufe II blieb bei dem dreijährigen Konzept mit einjähriger Einführungsphase und zweijähriger Qualifikationsphase.

*Modell 2:*

Die Sekundarstufe II wurde um ein Jahr verkürzt und bestand nur noch aus der Qualifikationsphase. Die Einführungsphase in Jahrgang 10 gehörte somit zur Sekundarstufe I.

In den Bundesländern, in denen die Sekundarstufe I von sechs Jahren auf fünf Jahre verkürzt wurde, musste Unterrichtsstoff aus den Lehrplänen herausgenommen werden. Beispielsweise waren im Fachplan Musik in Nordrhein-Westfalen 1993 fünf Lernbereiche vorgegeben gewesen, mit der Verkürzung der Sekundarstufe I wurde einer herausgenommen. Außerdem wurden fachübergreifende Themen wie *Europa im Unterricht*, *Dritte Welt im Unterricht*, *Friedenserziehung im Unterricht* ersatzlos gestrichen.<sup>132</sup>

### 3.7 Rückkehr zur Fachlichkeit

Musik als Prüfungsfach in der gymnasialen Oberstufe ist heute als selbstverständlich anerkannt, aber erst Anfang der 1970er-Jahre hatte die Fokussierung auf Fachlichkeit, Wissenschaftlichkeit und Erstellung von musikdidaktischen Modellen und Konzeptionen dazu geführt, dass das Unterrichtsfach Musik als Abiturfach zugelassen wurde.<sup>133</sup> Parallel dazu weitete sich der Blick hin zu einem *offenen Musikbegriff*, der „*grundsätzlich alle klanglichen Gestaltungen einschließen kann*“<sup>134</sup>, was in den 1990er-Jahren zur Folge hatte, dass „*eine radikale Ausweitung des Gegenstandsbereichs von Musikunterrichts auf die weltweite Vielfalt musikalischer Kulturen, ja auf alles Hörbare überhaupt*“ stattfand.<sup>135</sup> Eine Vielzahl musikdidaktischer Ansätze wurde entwickelt wie z. B. der *Aufbauende Musikunterricht*, der von Christoph Richter<sup>136</sup> und Werner

---

<sup>131</sup> Vgl. Cornelius Pollmer, „*Die Sachsen schaffen das doch auch!*“ Süddeutsche Zeitung, 21.07.2014, <https://www.sueddeutsche.de/bildung/debatte-um-g-8-und-g-9-die-sachsen-schaffen-das-doch-auch-1.2051958> [07.08.2022].

<sup>132</sup> NW, 5–9, G8.

<sup>133</sup> Vgl. Werner Jank / Jens Knigge / Anne Niessen: *Musikdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven*, in: Martin Rothgangel / Ulf Abraham / Horst Bayrhuber / Volker Frederking / Werner Jank / Helmut Johannes Vollmer (Hrsg.), *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich*, Allgemeine Fachdidaktik, Bd. 2, Münster / New York 2020, S. 364–365.

<sup>134</sup> Ebd.

<sup>135</sup> Ebd.

<sup>136</sup> Christoph Richter, „*Aufbauender und sichernder Musikunterricht*“ oder *Musikalisierung als Aufgabe des Musikunterrichts. Einführende Gedanken zu einem praktischen Kurs anlässlich der Fachleitertagung des VDS im November 1999*, in: Diskussion Musikpädagogik 2000, Heft 8, S. 33–42.

Jank<sup>137</sup> konzipiert und vielfältig diskutiert wurde.<sup>138</sup> Im Zentrum aller Modelle standen vor allem musikalische Handlungsorientierung und Persönlichkeitsentwicklung, zunehmend wurden überfachliche Hinweise zum Bildungs- und Erziehungsauftrag in die Lehrpläne aufgenommen.

Worin es dabei offensichtlich unterschiedliche Ansichten und Herangehensweisen gab und bis heute gibt, ist die Gewichtung zwischen überfachlichen bzw. fachübergreifenden Themen und fachspezifischen Inhalten bzw. die Art und Weise, beides miteinander zu verschränken. Die Musikdidaktikerin Isolde Malmberg bringt das Problem auf den Punkt: *„Was sollen Schüler:innen in Musik lernen und was nicht?“*<sup>139</sup> Schüler:innen lernen im Unterricht das, was ihnen die Lehrkräfte vermitteln, und die wiederum vermitteln das, was sie in ihrer Ausbildung gelernt haben. Dafür fordert Malmberg:

*„In allen Schulformen und auf allen musikalischen Entwicklungsstufen sollte es darum gehen, den Kern und die Sinnstrukturen des Faches Musik immer wieder neu zu klären und als einen wichtigen Dreh- und Angelpunkt von Unterricht wirksam werden zu lassen.“*<sup>140</sup>

Damit würde das Fachliche das Zentrum des Musikunterrichts bilden mit seinen fachspezifischen Inhalten und Kompetenzen, von diesem Zentrum ausgehend könnten und sollten dann allgemeine Erziehungsziele, überfachliche Themen sowie die vielfältigen Verbindungen zu anderen Schulfächern entwickelt werden. In diese Konzeption passt die Aussage, das Schulfach Musik sei *„ein historisch gewachsenes Bündel schulischer Aufgaben, die um einen namensgebenden Fachkern herum gruppiert sind“*.<sup>141</sup> Dieses Bündel zu organisieren, zu strukturieren und in Beziehung zu setzen mit anderen Schulfächern, ist die Aufgabe von Fachplänen und schulinternen Curricula. Das ist ein hoher Anspruch, mit dem in den einzelnen Bundesländern bzw. den Schulen sehr unterschiedlich umgegangen wird:

*„Musikunterricht hat verglichen mit anderen Fächern nach wie vor eine eher schwache Bindung an Lehrpläne und Konzeptionen. Keines der aktuell gültigen Kompetenzmodelle hat sich bisher durchgesetzt, und es ist davon auszugehen, dass der Musikunterricht an den Schulstandorten sehr unterschiedlich umgesetzt wird.“*<sup>142</sup>

Die Gründe dafür sind sicher vielfältig und häufig in praktischen Gegebenheiten zu finden. Zum einen ist wie oben angesprochen ein Mangel ausgebildeten Musiklehrkräften zu konstatieren, die mit ihrer Qualifikation allen Anforderungen fachinhaltlich, didaktisch und methodisch gerecht werden können. Zum anderen gibt es schlichtweg zeitliche Probleme, wenn das Unterrichten überfachlicher und fachübergreifender Inhalte im Schulalltag umgesetzt werden soll.

---

<sup>137</sup> Werner Jank, *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2005, S. 69–91.

<sup>138</sup> Vgl. Werner Jank / Wolfgang Martin Stroh, *Aufbauender Musikunterricht – Königsweg oder Sackgasse?* In: Wolfgang Pfeiffer / Jürgen Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht heute. Schülerorientierter Musikunterricht – Wunsch und Wirklichkeit*, Oldershausen 2006, S. 52–64.

<sup>139</sup> Isolde Malmberg, *Fachlichkeit und Fachlichkeitskonstruktionen*, in: *Diskussion Musikpädagogik* 2022, Heft 93, S. 3.

<sup>140</sup> A. a. O., S. 4.

<sup>141</sup> Werner Jank / Hilbert Meyer, *Didaktische Modelle*, Berlin 2021, S. 32.

<sup>142</sup> Malmberg, *Fachlichkeit und Fachlichkeitskonstruktionen*, 2022, S. 3.

## 4 Stand der Lehrplanforschung

1983 erschien das *Handbuch der Curriculumforschung*.<sup>143</sup> Es war eine Bestandsaufnahme der vergangenen zehn Jahre der Curriculumforschung und sollte eine umfassende Aufarbeitung und der Beginn einer Reihe sein. Die Herausgeber hatten geplant, im fünfjährigen Turnus einen weiteren Band zu veröffentlichen, und bezeichneten das Handbuch explizit als *erste Ausgabe*. Dazu kam es nicht, es ist bei diesem ersten Band geblieben.

Auch der Wirtschaftspädagoge Tobias Jenert spricht von *Curriculumforschung*.<sup>144</sup> Er unterscheidet drei Zugänge des Vorgehens:

- Im *materialen Zugang* werden die Inhalte der untersuchten Curricula betrachtet.
- Im *prozessorientierten Zugang* geht es um Weiterentwicklung und Aktualisierung der Curricula.
- Im *kritisch-emanzipatorischen Zugang* werden *gesellschaftspolitische Ungleichheiten* untersucht wie z. B. *ethnische oder geschlechtsbezogene Stereotypen*.<sup>145</sup>

In anderen Quellen wird der Begriff *Lehrplanforschung* verwendet. Auch hier sind drei unterschiedliche Ansätze zu erkennen, nämlich die Betrachtung von

- Aufbau und Konzeption aus erziehungswissenschaftlicher Sicht,
- Reaktionen und Umgangsweisen von Lehrkräften,
- fachspezifischen Gesichtspunkten.

Verschiedene Erziehungswissenschaftler:innen untersuchten einerseits Intention, Konzeption und Aufbau bestehender Lehrpläne, andererseits Möglichkeiten für die Zukunft. Diverse Publikationen dazu stammen von dem Schweizer Rudolf Künzli und seinem Projektteam, die sich intensiv sowohl mit Schweizer als auch mit deutschen Lehrplänen auseinandergesetzt haben.<sup>146</sup> Sie untersuchten u. a. *Konzeptionen und Zugänge*, aber auch *Erwartungen und Ansprüche*. Dafür wurden zum einen Daten gesammelt, zum anderen Interviews mit Lehrplanentwickler:innen geführt. Die erziehungswissenschaftlichen Aspekte wurden in einen gesellschaftlichen Kontext gestellt:

„Es geht in der kostenintensiven Lehrplanarbeit um die Selektion und Transformation von Kulturbesitz einschliesslich gesellschaftlicher Bildungsideale in administrative Vorgaben für Unterricht.“<sup>147</sup>

---

<sup>143</sup> Uwe Hameyer / Karl Frey / Henning Haft (Hrsg.), *Handbuch der Curriculumforschung, Erste Ausgabe, Übersichten zur Forschung 1970–1981*, Weinheim, Basel 1983.

<sup>144</sup> Tobias Jenert, *Curriculumforschung*, in: Tobias Schmohl / Thorsten Philipp (Hrsg.) / Johanna Schabert (Mitarb.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*, Bielefeld, transcript 2021, S. 57–66. [https://www.pedocs.de/volltexte/2023/27641/pdf/Jenert\\_2021\\_Curriculumforschung.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2023/27641/pdf/Jenert_2021_Curriculumforschung.pdf) [21.08.2025]

<sup>145</sup> A. a. O., S. 57.

<sup>146</sup> Z. B. Rudolf Künzli / Stefan Hopmann (Hrsg.), *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland*, Chur, Zürich 1998.

<sup>147</sup> Jörg Biehl / Stefan Hopmann / Frank Ohlhaber / Kurt Riquarts, *Lehrplanarbeit in der Bundesrepublik Deutschland* in: Künzli / Hopmann (Hrsg.), *Lehrpläne*, Chur, Zürich 1998, S. 277.

Künzli und sein Team hatten immer auch die praktische Anwendung der theoretischen Konzeptionen vor Augen und untersuchten den *Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung*.<sup>148</sup>

Die Zielgruppe von Lehrplänen sind Lehrer:innen und der von ihnen gestaltete Unterricht. Entsprechend wurden auch die Auswirkungen von Lehrplänen aus Sicht von Lehrkräften analysiert. Beispielsweise erschien 1999 eine Studie zur *Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I*.<sup>149</sup> Im Mittelpunkt standen die individuellen Wahrnehmungen von Lehrkräften und ihr Umgang mit Lehrplänen. Zur Konkretisierung wurden fachspezifische Gesichtspunkte hinzugezogen, nämlich die Fächer *Deutsch* und *Geschichte*, als Bundesland war Hessen gewählt worden.

Das Unterrichtsfach *Geschichte* gehört zu den Fächern, in denen fachspezifische Lehrplanforschung existiert. Die Geschichtsdidaktikerin Saskia Handro und ihr Fachkollege Bernd Schönemann haben einen Band zur *geschichtsdidaktischen Lehrplanforschung* herausgegeben.<sup>150</sup> Darin werden beispielsweise *Methoden der Lehrplananalyse* besprochen, eine *Bestandsaufnahme aktueller Lehrpläne und Richtlinien* dargestellt, aber auch der *Adressatenbezug* gesehen. Es geht nicht nur um die Vorstellungen von Lehrer:innen, sondern auch von Schüler:innen. Auffallend ist die Vielzahl von Lehrplanforschungen im Fach *Sport*, in denen besonders der Sportdidaktiker Günter Stibbe engagiert ist.<sup>151</sup>

Mit Musikfachplänen und ihren Inhalten hat sich der Musikpädagoge Ralf Meißner beschäftigt. In seiner Dissertation *Musikunterricht als Netzwerk. Reflexionen, Analysen und Modelle zur Struktur von Unterrichtszusammenhängen – ein Beitrag zur Unterrichtsplanung* analysierte er die Musiklehrpläne der Jahrgänge 7–10 des Gymnasiums sowie die der gymnasialen Oberstufe im Zeitraum von 1982–1994.<sup>152</sup> Meißner hat ein *Netzmodell der Strukturierung musikbezogener Unterrichtsthemen* entwickelt, kurz als *Strukturnetzmodell* bezeichnet.<sup>153</sup> Mit Hilfe dieses Modells analysierte er die einzelnen inhaltlichen Bestandteile der Unterrichtsthemen, die er dann in ein Rastersystem, die sog. *Themenmatrix*, einordnete.<sup>154</sup> Diese Art der grafischen Darstellung sollte Lehrplaninhalte übersichtlich erfassbar und vergleichbar machen:

„Absicht der Arbeit ist es, unter Zuhilfenahme verschiedener graphischer Darstellungsformen den netzartigen Charakter curricularer Überlegungen näher zu bestimmen und somit auch Grundlagen für Systeme offener Planung zu schaffen. Damit werden Orientierungsmuster bereitgestellt, die in Zeiten zunehmender Individualisierung und Spezialisierung des schulischen Musikunterrichts immer notwendiger werden, um dem einzelnen Lehrer bei der Gestaltung sinnvoller Zusammenhänge im Fach Musik Hilfen

---

<sup>148</sup> Rudolf Künzli / Konstantin Bähr / Anna Verena Fries / Gianni Ghisla / Moritz Rosenmund / Gaby Seliner-Müller, *Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung*, Chur / Zürich 1999.

<sup>149</sup> Witlof Vollstädt / Klaus-Jürgen Tillmann / Udo Rauin / Katrin Höhmann / Andrea Tebrügge, *Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I*, Opladen 1999.

<sup>150</sup> Saskia Handro / Bernd Schönemann (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung. Methoden – Analysen – Perspektiven*, Münster 2004.

<sup>151</sup> Z. B. Günter Stibbe / Norbert Schulz (Hrsg.), *Lehrpläne – Grundlagen, Entwicklungen, Analysen (Brennpunkte der Sportwissenschaft)*, Köln 2013.

<sup>152</sup> Ralf Meißner, *Musikunterricht als Netzwerk. Reflexionen, Analysen und Modelle zur Struktur von Unterrichtszusammenhängen – ein Beitrag zur Unterrichtsplanung*, Kassel 1996.

<sup>153</sup> A. a. O., S. 79.

<sup>154</sup> A. a. O., S. 171.

*anzubieten und der Gefahr einer Beliebigkeit in der Auswahl und Anordnung von Unterrichtsinhalten vorzubeugen.*“<sup>155</sup>

Meißners Forschungsansatz wurde aufgegriffen, z. B. von den Musikpädagogen Rudolf-Dieter Kraemer und Clemens Maria Schlegel.<sup>156</sup> Allerdings betreffen deren Untersuchungen die Primarstufe und werden deshalb hier nicht berücksichtigt.

Im Laufe des Forschungszeitraums wurden die Auswirkungen der Lehrpläne auf Lernergebnisse und Unterrichtsqualität verstärkt zum Forschungsgegenstand. Analysiert wurden sowohl überfachliche als auch fachspezifische Pläne. Einige Beispiele zu überfachlichen Lehrplänen seien hier genannt:

1989 erschien eine Lehrplananalyse zur Medienpädagogik, in der ca. 520 Lehrpläne der Fächer *Deutsch, Sozialkunde, Bildende Kunst, Musik, Religion, Ethik* und *Philosophie* ausgewertet wurden.<sup>157</sup>

2019 wurden im Rahmen des gemeinsam vom Helmholtz Zentrum München und vom Deutschen Krebsforschungszentrum in Heidelberg durchgeführten Projektes *Fit in Gesundheitsfragen* die geltenden Lehr- und Bildungspläne analysiert, um Unterrichtsmaterialien entwickeln zu können, die die Gesundheitskompetenz der Schüler:innen verbessern sollten.<sup>158</sup> Schwerpunktthemen waren die Krankheiten *Krebs* und *Diabetes*, erfasst wurden neben den naturwissenschaftlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern auch *Deutsch* und *Sport*.

Das dritte Beispiel ist eine Studie zum Thema *Migration und Integration*, die 2021 von der Bundesregierung herausgegeben wurde.<sup>159</sup> Erfasst wurden die Bundesländer Bayern, Berlin/Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen und darin die Fächer *Geografie, Geschichte* und *Politik* mit einigen Querverweisen zu anderen Unterrichtsfächern.

---

<sup>155</sup> A. a. O., S. 1.

<sup>156</sup> Rudolf-Dieter Kraemer / Clemens M. Schlegel, *Forschungsmethodische Probleme einer vergleichenden Analyse der curricularen Pläne zum Musikunterricht in Europa* In: Niels Knolle (Hrsg.), *Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben*, Essen 1999, S. 97–124.

<sup>157</sup> Barbara Eschenauer, *Medienpädagogik in den Lehrplänen. Eine Inhaltsanalyse zu den Curricula der allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*, Gütersloh 1989.

<sup>158</sup> Deutsches Krebsforschungszentrum (Hrsg.), *Handbuch: Analyse der Lehr- und Bildungspläne der allgemeinbildenden Schulen in Deutschland – Diabetes und Krebs*, Heidelberg 2019. <https://www.krebsinformationsdienst.de/service/fit-in-gesundheitsfragen/lehrplaene-allgemeinbildende-schulen-handbuch.pdf?m=1656326562&> [07.05.2023].

<sup>159</sup> Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, *Lehrplanstudie Migration und Integration*, Berlin 2021. <https://www.integrationsbeauftragte.de/resource/blob/1872554/1880068/ac5c24feeb05c909033fb65c6de1919e/lehrplanstudie-data.pdf?download=1> [07.05.2023].

Eine Vielzahl weiterer Analysen von verschiedenen Fachlehrplänen unter bestimmter Themenstellung wurde durchgeführt wie z. B.

- zum Stellenwert des Themas *DDR-Geschichte* (2004)<sup>160</sup>
- zum Stellenwert *topographischer Inhalte* (2007)<sup>161</sup>
- zur *Humanbiologie im Wandel der Zeiten* (2013)<sup>162</sup>
- zur *Wirtschaft – ökonomische Bildung* (2023)<sup>163</sup>

Das Unterrichtsfach Musik taucht nur selten und dann am Rande im Zusammenhang mit anderen Fächern auf, z. B. mit dem Fach *Religion* in den *historisch-semantischen Studien* von dem Religionspädagogen Manfred L. Pirner.<sup>164</sup>

Eine umfassende Analyse aller gymnasialen Musiklehrpläne in allen deutschen Bundesländern über einen Zeitraum von 30 Jahren existiert nach den Recherchen der Autorin nicht. Dafür mag es verschiedene Gründe geben, vielleicht ist die Schwierigkeit bei der Materialbeschaffung einer davon.

## 5 Das Material – Recherche und Zusammenstellung

Die Bundesrepublik Deutschland ist ein föderalistischer Staat, bestehend aus sechzehn Bundesländern: dreizehn Flächenländern und drei Stadtstaaten. Bindend für alle ist das Grundgesetz. In diesem gegebenen Rahmen können sie ihre eigenen Organisationsformen gestalten und auch eigene Gesetze erlassen.<sup>165</sup> Die Organisation und inhaltliche Gestaltung des Bildungsbereichs obliegen laut Grundgesetz den Ländern.<sup>166</sup> Das schafft Möglichkeiten für die Berücksichtigung regionaler Besonderheiten wie z. B. von Dialekt, Brauchtum und lokalen geschichtlichen Ereignissen, baut aber andererseits hohe Hürden auf sowohl für Schüler:innen als auch für Lehrkräfte, die von einem Bundesland zu einem anderen wechseln wollen oder müssen. Für die Gesamtheit der Bundesländer existiert eine kaum überschaubare Fülle von Lehrplänen und Vorgaben zu Unterrichtsinhalten, die teils fachlicher, teils überfachlicher Art sind.

---

<sup>160</sup> Ulrich Arnsward, *Zum Stellenwert des Themas DDR-Geschichte in den Lehrplänen der deutschen Bundesländer. Eine Expertise im Auftrag der Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur*, Berlin 2004. <https://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/de/publikationen/zum-stellenwert-des-themas-ddr-geschichte-den-lehrplaenen-der-deutschen-bundeslaender> [07.05.2023].

<sup>161</sup> Marco Grees, *Lehrplananalyse Nordrhein-Westfalen – Stellenwert topographischer Inhalte innerhalb der Sekundarstufen I und II*, München und Ravensburg 2007. <https://bestenbostel.com/shop/item/9783638793155/lehrplananalyse-nordrhein-westfalen-stellenwert-topographischer-inhalte-innerhalb-der-sekundarstufen-i-und-ii-von-marco-grees-kartoniertes-buch#> [28.04.2023].

<sup>162</sup> Kirsten Gesang, *Das Stoffgebiet „Humanbiologie“ im Wandel der Zeiten – Eine Lehrplananalyse und Fragebogenstudie mit Lehrern in Thüringen*, Jena 2013. <https://www.bcp.fu-berlin.de/biologie/arbeitsgruppen/didaktik/Erkenntnisweg/2013/Gesang.pdf> [07.05.2023].

<sup>163</sup> Birgit Weber, *Was Jugendliche über Wirtschaft wissen und können sollen: eine vergleichende Curriculumanalyse zur ökonomischen Bildung in der Sekundarstufe I*, Frankfurt / Main 2023.

<sup>164</sup> Manfred L. Pirner, *Musik und Religion in der Schule. Historisch-semantische Studien in religions- und musikpädagogischer Perspektive*. Göttingen 1999.

<sup>165</sup> *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949 (BGBl. S. 1)*, zuletzt geändert durch *Artikel 1 des Gesetzes zur Änderung des Grundgesetzes (Artikel 82) vom 19. Dezember 2022 (BGBl. I S. 2478)*, Artikel 70, <https://www.bundestag.de/gg> [26.04.2023].

<sup>166</sup> A. a. O. Artikel 30: „Die Ausübung der staatlichen Befugnisse und die Erfüllung der staatlichen Aufgaben ist Sache der Länder, soweit dieses Grundgesetz keine andere Regelung trifft oder zulässt.“

Das Zusammentragen der gymnasialen Fachpläne, Jahrgangsstufe 7–9, im Forschungszeitraum<sup>167</sup> gestaltete sich schwieriger als gedacht. Manche Anfragen wurden rasch und zielführend beantwortet, in anderen Fällen waren bereits die personellen Zuständigkeiten schwer zu klären. Es zeigte sich, dass im Lauf der drei Jahrzehnte in den Behörden der Bundesländer sehr unterschiedlich archiviert worden war, was Genauigkeit und Zuverlässigkeit betrifft.

Im Falle eines Fachplans *Musik, Gymnasium, 1991* mussten die Jahrgangsstufen (5–10) dem Text entnommen werden, als Bundesland war *NRW* handschriftlich hinzugefügt worden. Da weder eine Verifizierung noch eine Falsifizierung vorgenommen werden konnte, wurde der Plan so übernommen. Untermuert wird die Richtigkeit dieses Vorgehens dadurch, dass der Wortlaut sehr ähnlich ist wie im nordrhein-westfälischen Fachplan von 1993.

Drei der gesammelten Lehrpläne weisen keine Jahreszahl auf:

- Hessen, *Lehrplan Musik, Gymnasialer Bildungsgang, Jahrgangsstufen 5 bis 13*
- Nordrhein-Westfalen, *Lehrplanänderungen für das Gymnasium – Sekundarstufe I*
- Schleswig-Holstein, *Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule, Musik*

Die *Lehrplanänderungen für das Gymnasium – Sekundarstufe I* in Nordrhein-Westfalen müssen zwischen der ersten PISA-Studie (2000) und der Einführung des 12-jährigen Bildungsgangs in Nordrhein-Westfalen (zum Schuljahr 2005/2006) herausgegeben worden sein.

Als hilfreich für die Recherche erwiesen sich Veröffentlichungen der *Ständigen Konferenz der Kultusminister* (kmk). Sie hat in den Jahren 1993, 1995 und 1998 jeweils ein *Verzeichnis der Lehrpläne für die allgemeinbildenden Schulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland* herausgegeben.<sup>168</sup> Aufgeschlüsselt nach Bundesländern, Schulformen und Fächern sind die Lehrpläne in chronologischer Abfolge übersichtlich zusammengestellt, was zu Klärungen beitragen konnte. Ob die Auflistung wirklich vollständig ist, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht überprüft werden. Nach 1998 wurde die Reihe der Kultusministerkonferenz nicht fortgeführt.

Im kmk-Verzeichnis von 1995 ist für Schleswig-Holstein der Fachplan von 1986 aufgeführt, im kmk-Verzeichnis von 1998 ein Fachplan von 1997. Das bedeutet, dass der vorliegende *Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule, Musik* aus dem Jahr 1997 stammen dürfte. Das legt auch die Literaturliste im Fachplan nahe, bei der die jüngste Quelle auf 1997 datiert ist.

Die Fachpläne aus Bayern konnten problemlos aus dem Internet heruntergeladen werden. Allerdings ist dabei irritierend, dass beim Herunterladen der Datei als pdf die Jahresangabe zur Entstehung des Fachplans ersetzt wurde durch den Zeitpunkt des Downloads.

Für das Saarland war trotz intensiver Suche durchgehend für den gesamten Forschungszeitraum kein Musiklehrplan für den Jahrgang 8 des Gymnasiums zu bekommen. Die Begründung dafür fand sich – buchstäblich im Nebensatz – im Fachplan des 9. Jahrgangs:

---

<sup>167</sup> 03.10.1990 bis 03.10.2020.

<sup>168</sup> Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, *Verzeichnis der Lehrpläne für die allgemeinbildenden Schulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*, Bonn 1993, 1995 und 1998.

„Da in der Klassenstufe 8 kein Musikunterricht stattfindet, ist eine Wiederholung der Inhalte der Klassenstufen 5 bis 7 sinnvoll.“<sup>169</sup>

Der Landesfachberater Musik im Saarland, Thomas Zimmermann, bestätigte auf Anfrage der Autorin, dass die Stundentafel in Jahrgang 8 des Gymnasiums im Saarland keinen Musikunterricht vorsieht.<sup>170</sup>

In einigen Bundesländern gibt es zwischen zwei Fachplänen eine sehr lange Pause:

- In Bremen wurden die Musikfachpläne für die Klassenstufen 7–10 in der Zeit zwischen 1979 und 1982 jahrgangsweise erneuert, und erst 2002 wurde ein neuer Fachplan für die Klassenstufen 5–10 herausgegeben.
- In Rheinland-Pfalz beträgt die Pause 20 Jahre (1998–2018),
- in Niedersachsen sogar 26 Jahre (1986–2012).

Für Niedersachsen konnte geklärt werden, dass es in der Zeit von 1986 bis 2012 tatsächlich keinen neuen Fachplan gegeben hat. Unklar geblieben ist die Lücke im Falle von Bremen und Rheinland-Pfalz.

Einige Fachpläne hatten bzw. haben Gültigkeit in mehr als nur einem Bundesland: Im Jahr 1989 waren in der DDR neue Lehrpläne erschienen. Nach der deutschen Wiedervereinigung 1990 wurden gemeinsam für Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen *Handreichungen zur Arbeit mit den ab 1989 eingeführten Lehrplänen Musik der Klassen 1–10* herausgegeben, die die DDR-Lehrpläne ergänzten bzw. modifizierten.<sup>171</sup> Sie dienten als Übergangslösung, bis 1991 für diese fünf neuen Bundesländern jeweils ein eigener Fachplan entwickelt war. Im Forschungsteil dieser Arbeit und den zugrunde liegenden Listen werden sowohl der DDR-Plan als auch die *Handreichungen* in allen fünf betreffenden Bundesländern aufgeführt.

In Berlin wurde der Übergang anders gestaltet: Der (West-)Berliner *Rahmenplan* aus dem Jahr 1983 galt seit 1990 für den gesamten Stadtstaat, deswegen wird bei den Berliner Plänen zwar der DDR-Plan aufgeführt, aber nicht die *Handreichungen*. Erst 1997 gab es in Berlin neue Fachpläne. Es folgten Fachpläne in den Jahren 2006 und 2012, bis dann seit 2015 wegen der räumlichen Nähe Berlins zum Land Brandenburg die jeweils neuen Fachpläne gemeinsam erstellt wurden. Diese werden in den Statistiken dieser Arbeit sowohl für Berlin als auch für Brandenburg geführt.

In den Jahren zwischen 1990 und 2020 hat sich in den Archiven viel verändert. Die Digitalisierung hielt schrittweise ihren Einzug und löste in vielen Bereichen Karteikästen und Ordner ab. Das führte zu einer Dreiteilung in der Recherche: Ältere Ausgaben liegen in den Archiven nur in Papierform vor, spätere Ausgaben sind bereits digital aufbewahrt, und die aktuellen Fachpläne sind direkt aus dem Internet abrufbar. Diese letzte Kategorie war einfach zu handhaben, die Fachpläne wurden aus Onlineportalen der Ministerien heruntergeladen. Die bereits digital gespeicherten Pläne wurden meist problemlos zugeschickt. Am schwierigsten war der Umgang mit den Fachplänen in Papierform, denn sie mussten gescannt werden, was in vielen Fällen nur durch Fachpersonal der Archive geschehen durfte. Daraus resultieren formale Unterschiede bzw. Probleme, weil die Formate unterschiedlich gewählt wurden: Im Falle des DIN-A5-

---

<sup>169</sup> SL, 9, 2020, S. 4.

<sup>170</sup> In einer Mail an die Autorin vom 28.07.2023.

<sup>171</sup> DDR/BRD, 1–10, 1990.

Formats wurden teils Einzelseiten im DIN-A5-Format gescannt, teils Doppelseiten im DIN-A4-Format, teils Einzelseiten mit Anpassung an das DIN-A4-Format.

Alle Fachpläne liegen der Autorin digital als pdf-Dateien vor. Für die Analyse und die damit verbundene Stichwortsuche wurden sie mit *Adobe Reader* für die *Optical Character Recognition* (OCR) zur Texterkennung bearbeitet. Um die Fachpläne im Umfang vergleichen zu können, musste das Problem der unterschiedlichen Formate und auch der verschiedenen Schriftgrößen gelöst werden. Dafür wurden die Dokumente in das Textverarbeitungsprogramm importiert, dort wurden die Zeichen – inklusive Leerzeichen – gezählt, um eine möglichst große Genauigkeit und Vergleichbarkeit zu erreichen.

In Anbetracht der großen Daten- und Dokumentenmenge (111 Pläne) werden die Übersichtlichkeit und rasche Erfassbarkeit für die Leserschaft von der Autorin als sehr wichtig erachtet. Aus diesem Grund wurde für alle analysierten Lehrpläne und Zusatzbände ein Sigel erstellt.<sup>172</sup> Dafür wurden die Länderkürzel verwendet, wie sie vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung* genannt werden:<sup>173</sup>

Bundesland	Länderkürzel
Baden-Württemberg	BW
Bayern	BY
Berlin	BE
Brandenburg	BB
Bremen	HB
Hamburg	HH
Hessen	HE
Mecklenburg-Vorpommern	MV
Niedersachsen	NI
Nordrhein-Westfalen	NW
Rheinland-Pfalz	RP
Saarland	SL
Sachsen	SN
Sachsen-Anhalt	ST
Schleswig-Holstein	SH
Thüringen	TH

In den Sigeln sind auf einen Blick das Bundesland, die im jeweiligen Fachplan erfassten Schuljahrgänge sowie das Erscheinungsjahr ersichtlich, z. B.: BW, 5–9, 1984.

Untersucht wurden alle Fachpläne, in denen die gymnasialen Jahrgänge 7 bis 9 enthalten sind. Oft gehen sie über diese Jahrgänge und teilweise über eine Schulform hinaus, was für den Zusammenhang und das im Entwicklungsteil beschriebene Modell von hoher Bedeutung ist und deshalb in die Analyse einbezogen wird. Auch die formale Aufteilung – Einzel- bzw. Gesamtfachpläne – ist von großem Interesse, wie noch gezeigt werden wird.

Die Wahl der Schulform Gymnasium wurde aufgrund des beruflichen Hintergrunds der Autorin als Gymnasiallehrerin getroffen. Daraus wurden die Jahrgänge 7 bis 9 ausgewählt, weil genau

<sup>172</sup> Vgl. Anhang S. 202–211.

<sup>173</sup> <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/G122.html> [09.07.2023].

diese und nur diese drei Jahrgänge in allen Bundesländern vergleichbar sind: Jahrgang 5 und 6 zählen z. B. in Berlin noch zur Grundschule, der Jahrgang 10 gehört in den Bundesländern, die das Abitur sowohl nach 12 als auch nach 13 Jahren anbieten, entweder zur Sekundarstufe I oder zur Sekundarstufe II.<sup>174</sup> Die Sekundarstufe II wurde bewusst nicht berücksichtigt, da aufgrund des Kurssystems und der jeweiligen Fächeran- bzw. -abwahlen eine Fächerverbindung nur bedingt möglich ist. Auch die Fachpläne für spezielle Musikklassen und Musikzweige wurden nicht untersucht, sondern nur die Fachpläne für die von allen Gymnasialschüler:innen besuchten Klassen 7 bis 9.

## 6 Methodische Verfahrensweisen

Für die Analyse dieses umfangreichen Textkorpus musste ein Verfahren gewählt werden, das die Notwendigkeit einer schrittweisen Einarbeitung in den Text berücksichtigt. Vorkenntnisse seitens der Autorin waren vorhanden, aber die einzelnen Erkenntnisschritte waren nicht von vornherein bestimmbar. Es erschien sinnvoll, zu Beginn einen Überblick über die Gesamtheit der Pläne herzustellen, d. h. Formales zu betrachten, um danach inhaltliche Analysen vorzunehmen.<sup>175</sup> Dabei zeigte sich schnell, dass bei der Komplexität des Forschungsgegenstandes jedes Tiefergehen mit Antworten und Erkenntnissen verbunden war, die teilweise so zu erwarten waren, teilweise aber auch überraschten. Somit ergaben sich ständig neue Fragen. Die Struktur der Arbeitsweise musste sich danach richten. Als Orientierungsrahmen wurde das Vorgehen genommen, das das *Blaue Papier* beschreibt, das vom *Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e. V.* herausgegeben wurde.<sup>176</sup> Für *orientierungsgebende Anregungen*<sup>177</sup> wurde vor allem die geisteswissenschaftlich-hermeneutische Denktradition von Martin Heidegger und Hans-Georg Gadamer gewählt. Die verstärkte Verwendung des Begriffs *hermeneutisch* in musikpädagogischer Forschung fällt mit der Etablierung der Musikpädagogik als Wissenschaft zusammen, die sich im letzten Drittel des vergangenen Jahrhunderts durchsetzte.<sup>178</sup> Der Begriff *hermeneutisch* hat viele Facetten, folglich gibt es viele unterschiedliche Forschungsverfahren. Auch die Sozialwissenschaften beschäftigen sich mit hermeneutischen Überlegungen, die wissenschaftliche Musikpädagogik steht sowohl den geisteswissenschaftlichen als auch den sozialwissenschaftlichen Herangehensweisen nahe. Der Musikpädagoge Johann Honnens ist durch seine weiteren Fächer Theologie und Soziologie mit den genannten Strömungen vertraut und hat – zusammen mit dem Musikpädagogen und Musikwissenschaftler Bernd Clausen – daraus ein *Verständnis von Hermeneutik als Haltung* entwickelt, d. h. er begreift Hermeneutik weniger als eine bestimmte Forschungsmethode als vielmehr „eine Art und Weise wissenschaftlichen Verstehens“.<sup>179</sup>

---

<sup>174</sup> Vgl. Kapitel 3.5.

<sup>175</sup> Da die inhaltliche Differenzierung der Pläne erst später vorgenommen wird, ist hier zunächst neutral von *Plänen* die Rede, die alle Bezeichnungen umfasst.

<sup>176</sup> Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e. V., *Das „Blaue Papier“ des AMPF*, S. 1, Köln 2021.

<sup>177</sup> A. a. O.

<sup>178</sup> Vgl. Stefan Hörmann / Eva Meidel, *Der Hermeneutik-Begriff und seine Verwendungskontexte in der Musikpädagogik – Überblick über eine hundertjährige Entwicklung*, in: Bernd Clausen / Alexander J. Cvetko / Stefan Hörmann / Martina Krause-Benz / Silke Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Mythos Hermeneutik*, Münster, New York 2020, S. 35.

<sup>179</sup> Johann Honnens / Bernd Clausen, *Hermeneutik als Haltung. Verstehensbewegungen in Interpretationsprozessen. Eine kritische Lektüre des sozialwissenschaftlichen Diskurses*, in: Clausen / Cvetko / Hörmann / Krause-Benz / Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik*, Münster, New York 2020, S. 504.

*Verstehen* ist ein Prozess, in dessen Verlauf Einsichten und Erkenntnisse entstehen. Eine gängige Möglichkeit für einen Verstehensprozess ist das Stellen von Fragen. Sie verknüpfen das bereits Bekannte mit dem (noch) Unbekannten. Diese dadurch angestrebten neuen Erkenntnisse können manchmal erahnt werden, manchmal aber auch nicht. Vieles hängt von der Art der Fragestellungen ab:

*„Verstehen beruht auf der Kunst des Fragens (Weiter-Fragens). Es geht darum, fragend hinter das Gesagte zurückzugehen, und das Gesagte oder Hergestellte als eine Antwort auf eine Frage zu verstehen. Hermeneutisches Verstehen ist die Suche nach der Frage, auf die „Etwas“ (ein Text, ein Musikstück, ein Bild, eine Meinung ...[sic]) die Antwort ist.“<sup>180</sup>*

Hermeneutisches Verstehen hat nicht die Form eines zielgerichteten Pfeils, sondern die einer suchenden Kreisbewegung. Auf Hans-Georg Gadamer und Martin Heidegger bezieht sich der Begriff des *hermeneutischen Zirkels*, bei dem man vom Einzelnen kommend sich das Ganze erschließt.<sup>181</sup> D. h. es muss ein Vorverständnis vorhanden sein, um von dieser Ausgangsposition aus weiterführende Fragen und Denkansätze entwickeln zu können:

*„Wer einen Text verstehen will, vollzieht immer ein Entwerfen. Er wirft sich einen Sinn des Ganzen voraus, sobald sich ein erster Sinn im Text zeigt. Ein solcher zeigt sich wiederum nur, weil man den Text schon mit gewissen Erwartungen auf einen bestimmten Sinn hin liest. Im Ausarbeiten eines solchen Vorentwurfs, der freilich beständig von dem her revidiert wird, was sich bei weiterem Eindringen in die Sache ergibt, besteht das Verstehen dessen, was dasteht.“<sup>182</sup>*

Alwin Diemer und Wolfgang Klafki haben diese Zirkelstruktur aufgeweitet zur *hermeneutischen Spirale*:

*„Man bewegt sich ja eigentlich nicht im Kreise, sondern dringt in dem gemeinten Prozeß zu besserem oder, wie wir bildlich zu sagen pflegen, zu tieferem Verständnis von Texten vor. Insofern wäre es angemessener, von der >hermeneutischen Spirale< zu sprechen.“<sup>183</sup>*

Honnens sieht in der hermeneutischen Spirale eine *dialektisch-offene Pendelbewegung*.<sup>184</sup> Sie besteht in seinem Modell aus drei Elementen: aus dem Vorverständnis (V 1), einer daraus entstehenden Frage und dem aus ihrer Beantwortung resultierenden Gegenstandsverständnis (G 1). Damit beginnt eine neue Spiralwindung mit einem neuen Vorverständnis (V 2), einer weiterführenden Frage und einem aus der Untersuchung hervorgehenden neuen Gegenstandsverständnis (G 2). Die Spirale wird von unten aufgebaut; pendelnd zwischen V und G wächst eine ständige Erweiterung im Verstehen des Ganzen.<sup>185</sup>

---

<sup>180</sup> Christoph Richter, *Musik verstehen. Vom möglichen Nutzen der philosophischen Hermeneutik für den Umgang mit Musik*, in: Christoph Richter (Hrsg.), *Forum Musikpädagogik* Bd. 5, Augsburg 2012, S. 52.

<sup>181</sup> Vgl. Martin Heidegger, *Sein und Zeit*, Tübingen <sup>11</sup>1967, S. 153.

<sup>182</sup> Hans-Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen <sup>4</sup>1975, S. 251.

<sup>183</sup> Wolfgang Klafki / Georg M. Rückriem / Willi Wolf / Reinhold Freudenstein / Hans-Karl Beckmann / Karl-Christoph Lingelbach / Gerd Iben / Jürgen Diederich, *Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in drei Bänden*, Bd. 3, Frankfurt / Main 1971, S. 150.

<sup>184</sup> Honnens / Clausen, *Hermeneutik als Haltung*. S. 485.

<sup>185</sup> Johann Honnens, *Verlockung zur Irritation – abduktive Erkenntnisprozesse am Beispiel einer Untersuchung zur arabesk-Rezeption von Jugendlichen in Deutschland*, in: Clausen / Cvetko / Hörmann / Krause-Benz / Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik*, Münster, New York 2020, S. 521–530.

Was bedeutet das eben Gesagte konkret für die in dieser Arbeit vorliegende Arbeitsweise? Die zentrale, übergeordnete Forschungsfrage stand von Anfang an fest:

*Gibt es in den Fachplänen für den Musikunterricht  
in den deutschen Bundesländern  
im Zeitraum vom 03.10.1990 bis 03.10.2020  
konkrete und bindende Hinweise auf Fächerverbindung?*

Ihre Beantwortung bildete das Ziel der Analyse. Wie oben bereits erwähnt, wurden zunächst formale Aspekte betrachtet, um die Übersicht zu gewinnen und dann die Inhalte zu analysieren. Schrittweise wurden Erkenntnisse erlangt mit dem Ziel, am Ende die zentrale Forschungsfrage fundiert beantworten zu können. Angelehnt an das Modell von Honnens wurde die Spirale mit den für die vorliegende Arbeit zutreffenden Inhalten gefüllt, sie muss von unten nach oben gelesen werden:

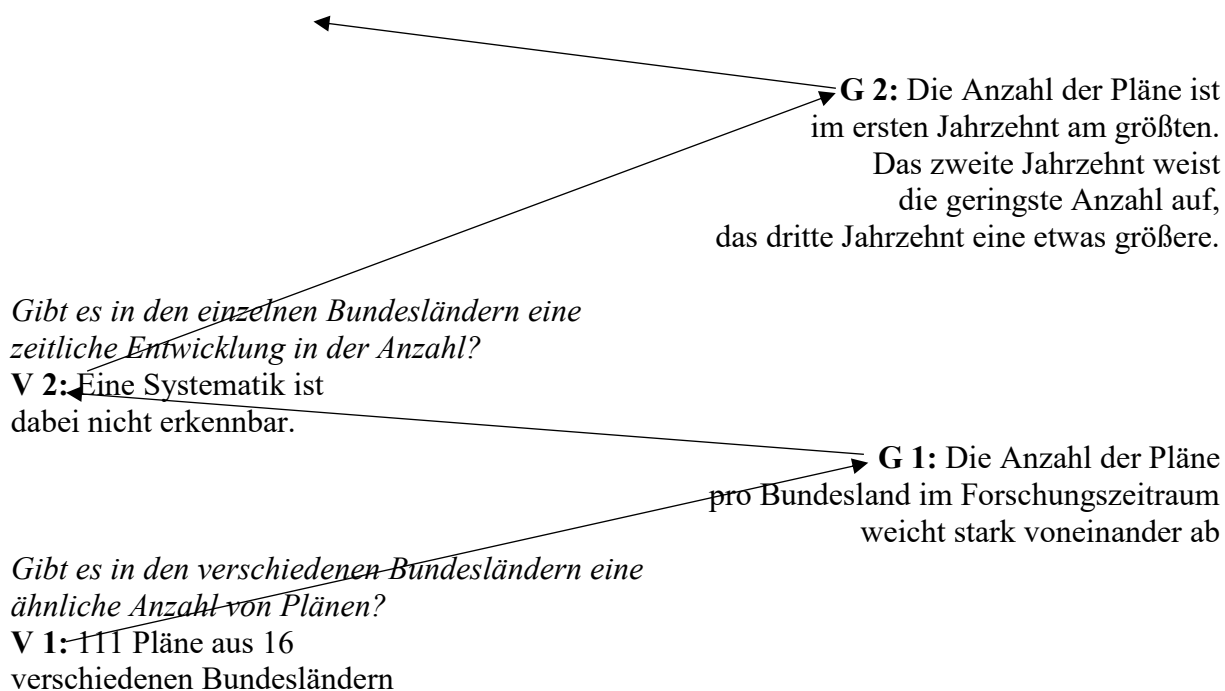


Abb. 3:  
Hermeneutische Spirale in Anlehnung an Honnens<sup>186</sup>

Bei jedem Analyseschritt mit *Vorverständnis*, *Frage* und *Gegenstandsverständnis* wurden sämtliche vorliegenden Pläne dahingehend untersucht. Quantitative Fragen ergaben sich aus der äußeren Betrachtung des Materials, sie zielten z. B. auf die Anzahl der Pläne und ihren jeweiligen Umfang. Für die inhaltliche Analyse wurde mit Stichwortsuche vorgegangen. Eine Liste bestimmter Begriffe wurde erstellt, nach denen das Material durchsucht wurde. Welche Stichworte für die Suche benötigt würden, war anfangs nur teilweise zu sagen. Die Liste wurde im Laufe der Analysezyklen entsprechend den erworbenen Erkenntnissen nach und nach erweitert.

<sup>186</sup> Honnens, *Verlockung zur Irritation*, S. 526.

Die Stichwortsuche wurde in den pdf-Dateien durchgeführt, die – wie oben beschrieben – für die *Optical Character Recognition* (OCR) zur Texterkennung bearbeitet worden waren.<sup>187</sup> Eine technische Schwierigkeit ergab sich aufgrund der Tatsache, dass es bei der Texterkennung u. U. Probleme mit den Umlauten gibt. Das bedeutet, dass ein deutscher Umlaut – beispielsweise *ä* – nicht als ein Buchstabe erkannt wird, sondern als zwei Buchstaben, nämlich *a* und *e*. Daher musste bei der Stichwortsuche von z. B. *fächerübergreifend* sowohl *fächerübergreifend* eingegeben werden als auch *faecheruebergreifend*. Dieses technische Problem ist allgemein bekannt, im Grunde trivial und leicht zu bewältigen, musste in der Arbeitsweise aber immer mit bedacht werden.

Eine weit größere Schwierigkeit in der Stichwortsuche ergab sich durch die bereits genannten Unterschiede in den Begrifflichkeiten.<sup>188</sup> In manchen Fällen mussten mehrere Begriffe eingegeben werden, da sie nicht zwingend, aber möglicherweise doch inhaltlich bedeutungsgleich sind. So werden etwa *fächerübergreifend* und *überfachlich* inhaltlich meist klar voneinander getrennt und in dieser Dissertation entsprechend in unterschiedlicher Bedeutung verwendet.<sup>189</sup> Die Bezeichnungen aber sind immer wieder irritierend: In den Plänen wurde in manchen Fällen das als *fächerübergreifend* bezeichnet, was andernorts *überfachlich* genannt wurde bzw. das als *fächerverbindend* bezeichnet, was in einem anderen Bundesland *fachübergreifend* heißt.<sup>190</sup> Das heißt, dass die Resultate der Stichwortsuche nach jedem Analysezyklus einer genauen Überprüfung unterzogen werden mussten.

Mit jedem Durchgang führte die Analyse zu Antworten und Erkenntnissen und dadurch wieder zu neuen Fragen. Viele davon waren vorher nicht antizipierbar gewesen, sie tauchten erst während der Untersuchung auf. Sie wurden gesammelt, auf ihre Relevanz bezüglich des Forschungsziels überprüft und für weitere Analysezyklen aufbereitet. Im Grunde wäre das Verfahren immer weiter fortführbar gewesen, immer neue Gesichtspunkte kamen zum Vorschein, je tiefer die Pläne erfasst wurden. Da aber die zentrale Forschungsfrage das Ziel der Analyse sein sollte, wurden nach ihrer Beantwortung keine weiteren Spiralwindungen durchgeführt. Sie mögen zukünftigen Forschungen vorbehalten sein.

Das Verfahren wurde bei der in Kapitel 7 beschriebenen Analyse angewandt. Benutzt wurde hierfür das Programm *Excel*, aus dem heraus auch die Diagramme erstellt wurden.

Nach diesen rein quantitativen Analysen wurde für jedes Bundesland eine *Fallstudie* durchgeführt. Es sind *Einzelfallstudien*, keine *vergleichenden Fallstudien*.<sup>191</sup> D. h. jedes Bundesland wurde für sich betrachtet, Vergleiche zwischen den Bundesländern wurden innerhalb der *Fallstudien* nicht vorgenommen. Die Methode der *Fallstudien* wurde ursprünglich im juristischen und wirtschaftlichen Forschungsbereich durchgeführt, später u. a. auch im sozialwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen.<sup>192</sup> Mit ihr soll ein Gesamtüberblick über eine Situation oder einen Gegenstand – z. B. ein Dokument – gewonnen werden:

---

<sup>187</sup> Vgl. Kapitel 5.

<sup>188</sup> Vgl. Kapitel 2.2.

<sup>189</sup> Vgl. Kapitel 2.3.

<sup>190</sup> Vgl. Kapitel 2.2.2.

<sup>191</sup> Vgl. Matthias Gottlieb, *Fallstudien*,

<https://goitsystems.de/de/forschungsmethoden/qualitative-methoden/fallstudien>. [22.08.2025]. –

Matthias Gottlieb ist Wirtschaftsinformatiker.

<sup>192</sup> Vgl. Franz-Josef Kaiser, *Die Fallstudie. Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik*, Bad Heilbrunn 1983, S. 30. – Franz-Josef Kaiser ist Wirtschaftspädagoge.

„Gestaltpsychologisch gesprochen ist das Ganze mehr als die Summe seiner Teile, die wir gemeinhin in Form von Variablen zu erfassen suchen. Die zusammenhängende Beschreibung einer Situation oder einer Einrichtung erleichtert gerade dem Laien das Verständnis einer Untersuchung, in deren Lücken er sonst zu viel hineindenken muß. Dieses Gesamtbild ist wichtig für das Verständnis neuer Gegenstandsbereiche.“<sup>193</sup>

Vorbereitend für die *Fallstudien* wurden alle Pläne im Programm *MAXQDA* codiert. Die Codierungen beziehen sich auf Fächerverbindung im weiten Wortsinn, d. h. nicht als Stichwortsuche, sondern als Sinnzusammenhang. Des Weiteren beinhalten sie Kategorien der Verankerung von Fächerverbindung im jeweiligen Fachplan. Anschließend wurde als Grundlage der Analysen eine Hypothese aufgestellt:

*Die Intensität der Fächerverbindung nimmt innerhalb des Forschungszeitraums in dem Maße ab, in dem die Bedeutung des Kompetenzbegriffs zunimmt.*

Danach wurden für jedes Bundesland alle Pläne mit dem *hermeneutischen Verfahren* in mehreren Durchläufen entsprechend den Codierungen untersucht.<sup>194</sup> So wurden einerseits Entwicklungen innerhalb des Forschungszeitraums gezeigt, andererseits wurde – für jedes Bundesland – die vorher aufgestellte Hypothese bestätigt bzw. widerlegt. In der nachfolgenden *Fermate*<sup>195</sup> wurden die Ergebnisse aus den einzelnen Bundesländern zusammengefasst.

---

<sup>193</sup> Hans Brügelmann, *Fallstudien in der Pädagogik*, in: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 4, S. 609–623, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-16365>, <https://doi.org/10.25656/01:1636>. [23.08.2025], S. 616.

<sup>194</sup> Kapitel 12–27.

<sup>195</sup> Kapitel 28.

## Teil II: Forschungsteil

### 7 Formaler Aufbau der Pläne

#### 7.1 Anzahl und Umfang

111 Pläne lagen vor, die trotz der unterschiedlichen Bezeichnungen alle in die Untersuchung hineingenommen wurden.<sup>196</sup> Um einen Überblick zu bekommen, wurden als Erstes Äußerlichkeiten betrachtet: die Anzahl der Pläne und der jeweilige Umfang.

#### *Fragestellungen:*

*Gibt es in den verschiedenen Bundesländern eine ähnliche Anzahl von Plänen?*

- ⇒ Die Anzahl der Pläne pro Bundesland im Forschungszeitraum weicht stark voneinander ab und reicht von drei in Niedersachsen bis vierzehn in Bayern.

*Ist eine Systematik erkennbar?*

- ⇒ Eine Systematik ist dabei nicht erkennbar, z. B. wenn man in neue und alte Bundesländer differenziert, in nördliche und südliche, in östliche und westliche. Das bedeutet, dass in den Bundesländern unabhängig voneinander neue Pläne herausgegeben wurden.

Die Anzahl der Pläne pro Bundesland im Forschungszeitraum weicht stark voneinander ab. Am größten ist die Anzahl in Bayern mit vierzehn Plänen, am niedrigsten in Niedersachsen mit drei Plänen. Gezählt wurde für jedes Bundesland separat. Das bedeutet, dass der *Lehrplan Musik* der DDR aus dem Jahr 1989 sowie die sich daran anschließenden *Handreichungen* von 1990 in jedem der fünf neuen Bundesländer gezählt werden. In Berlin wird zwar der *Lehrplan Musik* der DDR gezählt, nicht aber die *Handreichungen*, da nach dem Zusammenschluss von Ost- und West-Berlin der West-Berliner Plan von 1983 für den gesamten Stadtstaat Gültigkeit bekam.

Seit 2008 haben Berlin und Brandenburg eng zusammengearbeitet. Der in diesem Jahr erschienene *Rahmenlehrplan* wurde „in Bezug auf Kompetenzen, Standards und Inhalte an den *Rahmenlehrplan Musik, Sekundarstufe I des Landes Berlin, 1. Auflage 2006, angeglichen*“.<sup>197</sup> Dieser *Rahmenlehrplan* wird sowohl in Berlin als auch in Brandenburg gezählt, ebenso wie der 2015 für Berlin und Brandenburg herausgegebene dreiteilige Plan.

Das folgende Diagramm zeigt die Anzahl der Pläne im jeweiligen Bundesland; die Bundesländer sind alphabetisch sortiert.

---

<sup>196</sup> Vgl. Kapitel 5.

<sup>197</sup> BB, 7–10, 2008, S. 4.

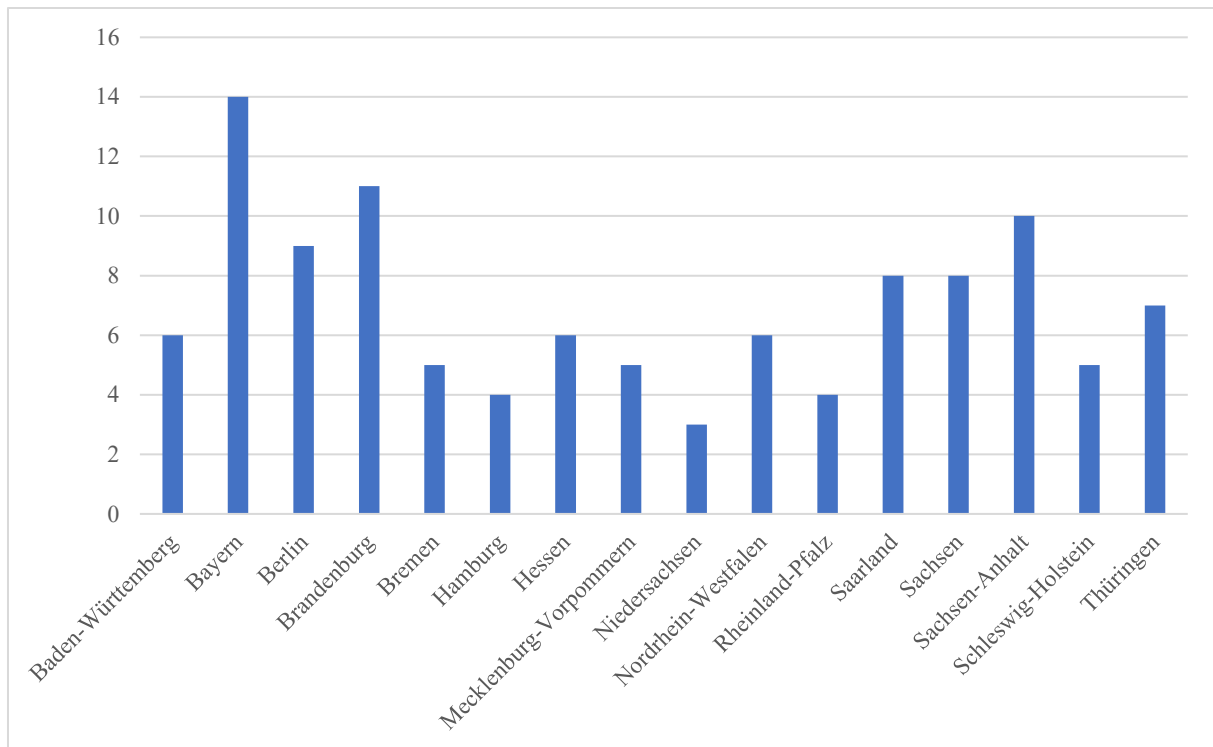


Abb. 4:  
Anzahl der Pläne

Eine Systematik ist dabei nicht erkennbar, z. B. wenn man in neue und alte Bundesländer differenziert, in nördliche und südliche, in östliche und westliche. Das bedeutet, dass in den Bundesländern offenbar unabhängig voneinander neue Pläne herausgegeben wurden.

*Fragestellungen:*

*Gibt es in den einzelnen Bundesländern eine zeitliche Entwicklung in der Anzahl?*

⇒ Die Anzahl der Pläne ist im ersten Jahrzehnt am größten. Das zweite Jahrzehnt weist die geringste Anzahl auf, das dritte Jahrzehnt eine etwas größere.

*Ist dabei eine Systematik erkennbar?*

⇒ In den neuen Bundesländern ist im zweiten und dritten Jahrzehnt die Anzahl fast gleich, aber im ersten Jahrzehnt sehr viel größer aufgrund der Notwendigkeit neuer Pläne nach der deutschen Wiedervereinigung.

Für die Analyse wurde der Forschungszeitraum in drei gleich große Zeitabschnitte unterteilt, also in die drei Jahrzehnte:<sup>198</sup>

1990 – 2000 | 2001 – 2010 | 2011 – 2020.

Die Pläne, die vor 1990 herausgegeben worden waren und 1990 noch Gültigkeit besaßen, wurden dazugerechnet. Nicht eingerechnet wurde der hessische Plan, bei dem kein Hinweis zur Jahresangabe gefunden werden konnte.<sup>199</sup>

Es ist deutlich zu sehen, dass die Anzahl der Pläne sehr unterschiedlich ist. Das zweite Jahrzehnt (orange) weist die geringste Anzahl auf, das dritte Jahrzehnt (grau) eine etwas größere, mit Abstand am größten aber ist die Anzahl im ersten Jahrzehnt (blau). Um die Ursache dafür zu finden, wurden die alten und die neuen Bundesländer getrennt analysiert.

In den elf alten Bundesländern ist die Anzahl der Pläne im ersten und im dritten Jahrzehnt annähernd gleich und im zweiten Jahrzehnt kleiner. Das ist erstaunlich, da es im zweiten Jahrzehnt einige entscheidende bildungspolitische Erkenntnisse bzw. Umstellungen gegeben hat: Im Jahr 2000 wurde die erste PISA-Studie durchgeführt, deren Ergebnisse kritisches Nachdenken und Umlenken zur Folge haben sollten.<sup>200</sup> Drei Jahre später begann die Umstellung auf den 12-jährigen Bildungsgang und nur wenige Jahre später die teilweise Rückkehr zum Abitur nach 13 Schuljahren.<sup>201</sup> Eine eher rasche Erneuerung der Lehrpläne wäre zu erwarten gewesen. Offensichtlich war dies aber nicht der Fall, denn erst im dritten Jahrzehnt steigt die Anzahl der Pläne wieder deutlich an.

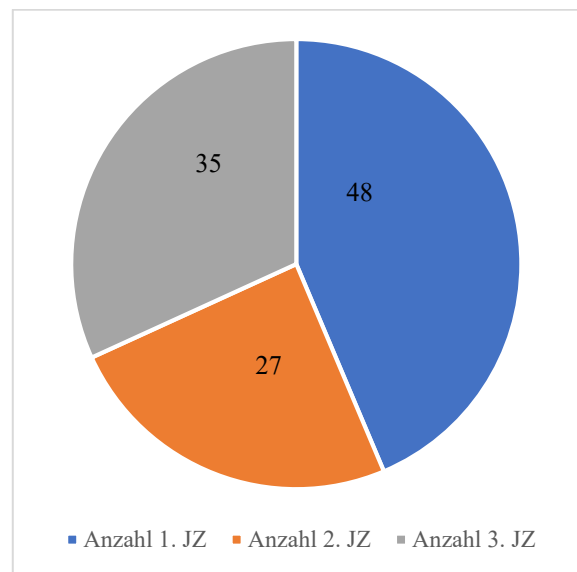


Abb. 5:  
Anzahl in drei Jahrzehnten

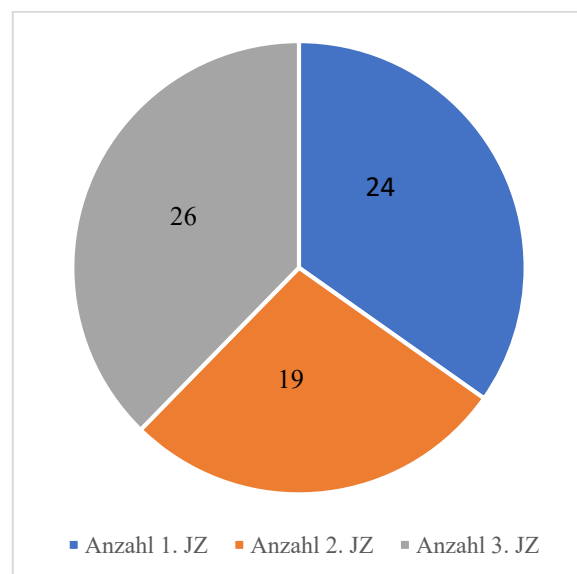


Abb. 6:  
Anzahl in den alten Bundesländern

<sup>198</sup> Diese Unterteilung dient lediglich der Übersichtlichkeit und richtet sich nicht nach besonderen Ereignissen, z. B. wie sie in Kapitel 3 beschrieben wurden.

<sup>199</sup> HE, 5–13, o. J.

<sup>200</sup> Vgl. Kapitel 3.

<sup>201</sup> Ebd.

In den fünf neuen Bundesländern sticht ein auffälliger Unterschied ins Auge: Im zweiten und dritten Jahrzehnt ist die Anzahl fast gleich, dagegen gibt es im ersten Jahrzehnt eine sehr viel höhere Anzahl. Der Grund dafür liegt in den politischen Gegebenheiten, denn nach der deutschen Wiedervereinigung 1990 musste der bestehende *Lehrplan Musik* (aufgrund des zentralistischen Systems gab es nur den einen) rasch verändert werden. Das geschah zunächst durch *Handreichungen*, denen im Jahr 1991 jeweils ein neuer Plan für die neuen Bundesländer folgte.<sup>202</sup> Auswirkungen der ersten PISA-Studie sowie der Umstellung im Bildungsgang von 13 Jahre auf 12 Jahre und teilweise wieder zurück sind hier nicht erkennbar – weder spontan noch zeitversetzt wie in den alten Bundesländern.

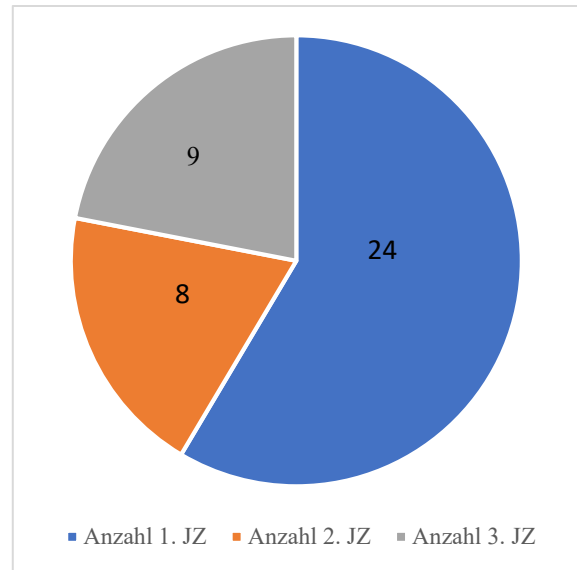


Abb. 7:  
Anzahl in den neuen Bundesländern

Im Laufe der Recherche und Digitalisierung der Pläne<sup>203</sup> zeigte sich ein eklatanter Unterschied in der Datenmenge, was die Vermutung nahelegte, dass sich die Umfänge der Pläne stark voneinander unterscheiden.

*Fragestellung:*

*Sind die Pläne im Umfang unterschiedlich?*

⇒ Die Differenzen im Umfang sind sehr groß: Mit 1.784.042 Zeichen weist ein Plan in Baden-Württemberg (BW, 5–13, 1994) die höchste Zeichenzahl auf. Die geringste Zeichenzahl (409) hat der Plan der DDR von 1989. Nach der Wiedervereinigung 1990 hat ein Plan in Nordrhein-Westfalen (NW, 5–9, G8, o. J.) die geringste Anzahl mit 5.151 Zeichen.

Für die Analyse wurden die Bundesländer in einer Excel-Tabelle in alphabetische Reihenfolge gebracht und die Pläne chronologisch innerhalb der jeweiligen Bundesländer sortiert. Die Zeichenzählung – mit Leerzeichen – erfolgte digital wie in Kapitel 5 beschrieben.

Das auf der Excel-Tabelle fußende Diagramm zeigt auf der vertikalen Achse die Zeichenzahl, auf der horizontalen Achse die Pläne. Sie wurden alle in der Grafik erfasst, aus Platzgründen sind aber nicht alle Sigel der 111 Pläne zu sehen.

<sup>202</sup> Ebd.

<sup>203</sup> Vgl. Kapitel 5.

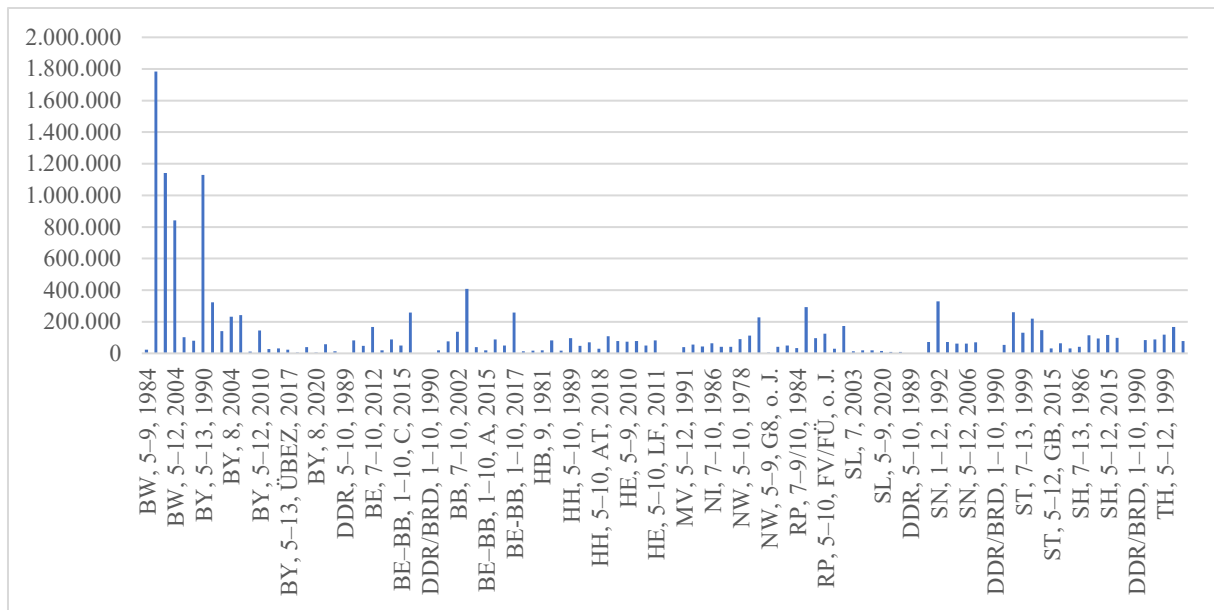


Abb. 8:  
Anzahl der Zeichen (inklusive Leerzeichen) in allen Plänen

Sieben Pläne stehen deutlich heraus, sie weisen zwischen 1.784.042 und 323.786 Zeichen auf.<sup>204</sup> Um die Unterschiede in den übrigen Plänen zu zeigen, werden in der nächsten Abbildung die 104 Pläne gezeigt, die weniger als 300.000 Zeichen (inklusive Leerzeichen) aufweisen:

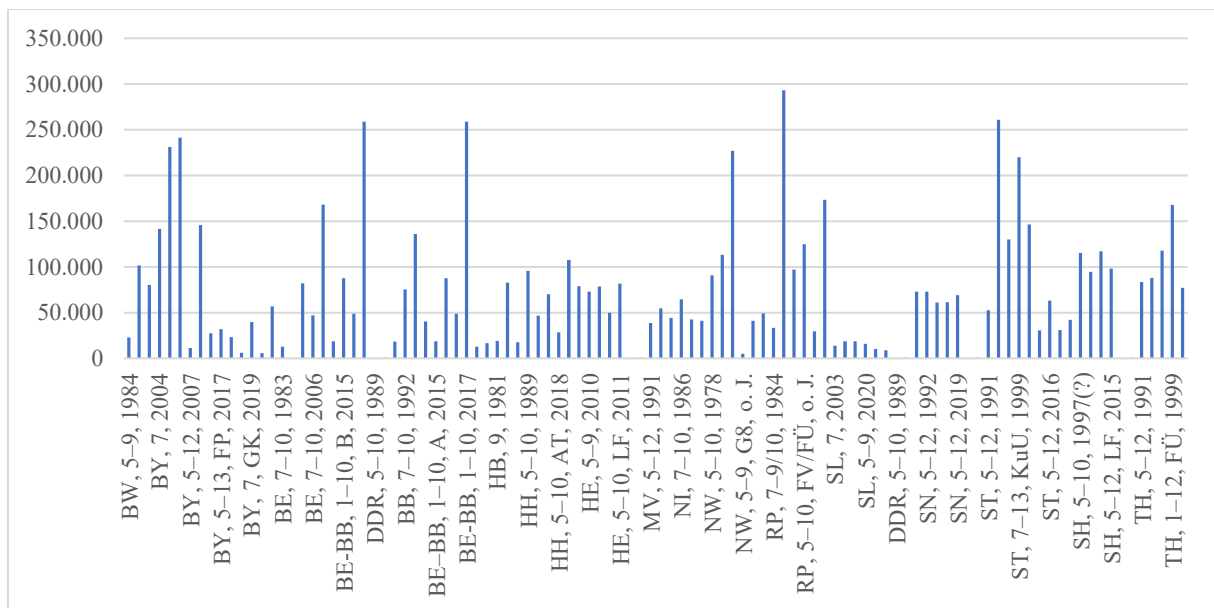


Abb. 9: Anzahl der Zeichen in den Plänen  
mit weniger als 300.000 Zeichen (inklusive Leerzeichen)

Auch hier sind die Differenzen im Umfang so groß und auffallend, dass Aufbau, Strukturen und Komplexität grundsätzlich verschieden sein müssen.

<sup>204</sup> BW, 5-13, 1994 / BW, 5-10, 2001 / BW, 5-12, 2004 / BY, 5-13, 1990 / BY, 5-12, G, 2004 / BB, 7-10, ÜTK, 2003 / SN, 1-12, 1992.

## 7.2 Struktur und Konzeption

Als Erstes wurden die Sigel einer genauen Betrachtung unterzogen. In ihnen sind das Bundesland, die im jeweiligen Plan erfassten Schuljahrgänge sowie das Erscheinungsjahr ersichtlich.<sup>205</sup>

### *Fragestellung:*

*Für welche Jahrgänge haben die Pläne Gültigkeit?*

- ⇒ Die Pläne haben sehr unterschiedliche Gültigkeit:
- für einen einzelnen Jahrgang
  - für Primarstufe und Sekundarstufe I
  - für die Sekundarstufe I
  - für die Sekundarstufen I und II im 12-jährigen Bildungsgang
  - für die Sekundarstufen I und II im 13-jährigen Bildungsgang

Exemplarisch werden hier einige Fachpläne Musik aus Bayern, Berlin-Brandenburg, Hessen und Sachsen-Anhalt aufgelistet:

Sigel	Erläuterungen
BY, 5–13, 1990	gültig für die Sekundarstufen I und II im 13-jährigen Bildungsgang
BY, 7, 2019	gültig für einen einzelnen Jahrgang
BE–BB, 1–10, C, 2015	gültig für Primarstufe und Sekundarstufe I
HE, 5–10, 2011	gültig für die Sekundarstufe I
ST, 5–12, 1991	gültig für die Sekundarstufen I und II im 12-jährigen Bildungsgang

Die Sigel geben mit Abkürzungen, die zwischen der Jahrgangsangabe und dem Erscheinungsjahr stehen, noch weitere Informationen. Diese Abkürzungen stehen für bestimmte Themengebiete, die in einigen Bundesländern in separaten Zusatzbänden besprochen werden. Vier Beispiele werden hier aufgeführt, der Übersicht halber sind die Abkürzungen in Fettdruck hervorgehoben:

<sup>205</sup> Vgl. Kapitel 5.

Siegel	Erläuterung der Abkürzungen
BB, 7–10, <b>ÜTK</b> , 2003	<b>übergreifende Themenkomplexe</b>
MV, 1–13, <b>IE</b> , 2002	<b>interkulturelle Erziehung</b>
RP, 5–10, <b>FV/FÜ</b> , 1999	<b>fächerverbindendes und fachübergreifendes Arbeiten</b>
ST, 5–12, <b>GB</b> , 2015	<b>Grundsatzband</b>

Diese Pläne sind keine Fachpläne, sondern für deren Ergänzung und Erläuterung konzipiert. Sie werden hier als *Zusatzbände* bezeichnet, zu denen auch die Teile A und B in Berlin-Brandenburg aus dem Jahr 2015 gehören.<sup>206</sup>

*Fragestellung:*

*Welche Aufgabe erfüllen die Zusatzbände?*

⇒ Eine zentrale Aufgabe der Zusatzbände liegt im Vermitteln überfachlicher Bildungs- und Erziehungsziele, verbunden mit fachübergreifenden Themen.

Die Zusatzbände sind auf die Bundesländer sehr unterschiedlich verteilt. In Brandenburg und Sachsen-Anhalt gibt es jeweils drei Zusatzbände, in Bayern, Berlin und Schleswig-Holstein jeweils zwei. In sechs Bundesländern gibt es jeweils einen Zusatzband: in den alten Bundesländern Baden-Württemberg, Hamburg, Hessen und Rheinland-Pfalz sowie in den neuen Bundesländern Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen. Die vier alten Bundesländer Bremen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Saarland sowie das neue Bundesland Sachsen haben keine Zusatzbände.

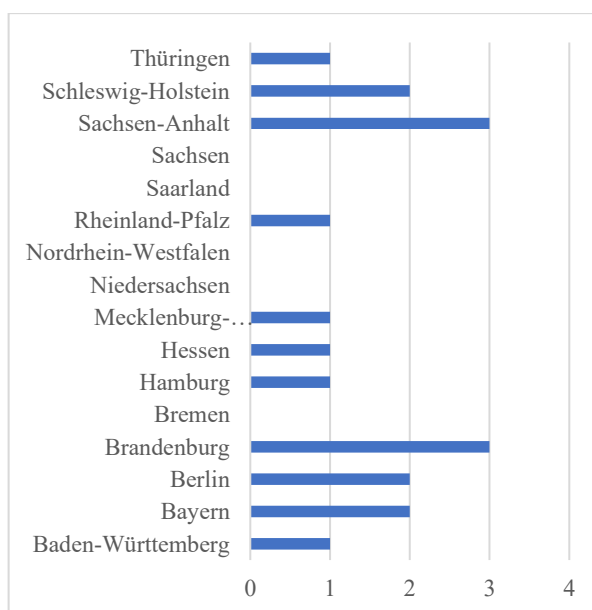


Abb. 10:  
Anzahl Zusatzbände

<sup>206</sup> BE-BB, 1–10, A, 2015 / BE-BB, 1–10, B, 2015.

Zwei dieser Zusatzbände sind mit *Leitfaden* überschrieben und sind Ergänzungen zum *Kerncurriculum* bzw. zu den *Fachanforderungen*. Darin werden methodisch-didaktische Hinweise und Anleitungen gegeben, die vermuten lassen, dass sich beide Bände an fachfremd Unterrichtende oder Quereinsteiger:innen wenden.<sup>207</sup>

Sigel	Erläuterung der Abkürzungen
HE, 5–10, LF, 2011	<i>Leitfaden. Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum Sekundarstufe I Musik</i>
SH, 5–12, LF, 2015	<i>Leitfaden zu den Fachanforderungen Musik, allgemein bildende Schulen, Sekundarstufe I und II</i>

In 16 der 18 Zusatzbände stehen überfachliche Bildungs- und Erziehungsziele im Mittelpunkt, verbunden mit fachübergreifenden Themen. Die Begriffe *überfachlich*, *fachübergreifend* und *fächerverbindend* werden sehr unterschiedlich und auch widersprüchlich verwendet.<sup>208</sup> Dieses Problem zieht sich durch die gesamte Analyse-Arbeit und wurde gelöst durch das Aufstellen von Definitionen durch die Autorin.<sup>209</sup> Dadurch wird eine Vergleichbarkeit von Inhalten ermöglicht, was für die Analyse und ihre Ergebnisse das Entscheidende ist.

Der Begriff *überfachlich* wird angewandt für übergeordnete Lernziele, die unabhängig von fachlichen Unterrichtsinhalten sind. Ziel ist das Erlangen von Handlungs- und Sozialkompetenz, dazu gehören z. B. Haltungen wie Toleranz und Fähigkeiten wie selbstständiges Denken, Kritikfähigkeit.<sup>210</sup>

Als *fachübergreifend* werden Themen bezeichnet, die in den alltäglichen menschlichen Erfahrungsbereich gehören. Sie können in allen Fachgebieten ihren Niederschlag finden, sind aber konkreten fachlichen Lernzielen nicht zuzuordnen.<sup>211</sup> Das können beispielsweise Themen aus dem menschlichen Gefühlsbereich sein wie *Hass* und *Liebe*, aber auch aus der Natur, z. B. *Wasser* oder *Wald*.

In den vorliegenden Zusatzbänden gehen die Begriffe *überfachlich* und *fachübergreifend* fließend ineinander über. Deutlich wird das z. B. in den *Empfehlungen für das fächerübergreifende Thema Erziehung zu Gewaltfreiheit, Toleranz und Frieden*: Einerseits spiegeln sich darin fachübergreifende Themen wie die genannten Gefühle wider, andererseits sollen die Schüler:innen „Gelegenheit haben, eigene Handlungsmuster zu entwickeln und selbst Erfahrungen zu sammeln.“<sup>212</sup> Dasselbe betrifft überfachliche Themen aus der Natur, deren Behandlung zu einem verantwortungsvollen Umgang mit der Umwelt führen soll.

<sup>207</sup> Vgl. Kapitel 3.4.

<sup>208</sup> Vgl. Kapitel 2.2.

<sup>209</sup> Vgl. Kapitel 2.3.

<sup>210</sup> Vgl. Kapitel 2.3.

<sup>211</sup> Vgl. Kapitel 2.3.

<sup>212</sup> TH, 1–12, FÜ, 1999, S. 6.

Sigel	Erläuterung der Abkürzungen
BW, 5–10, LB, 2016	<i>Bildungsplan 2016, Lehrkräftebegleitheft</i>
BY, 5–13, BEA, 2017	<i>Bildungs- und Erziehungsauftrag des Gymnasiums</i>
BY, 5–13, ÜBEZ, 2017	<i>Übergreifende Bildungs- und Erziehungsziele</i>
BE–BB, 1–10, A, 2015	<i>Teil A, Bildung und Erziehung in den Jahrgangsstufen 1–10</i>
BE–BB, 1–10, B, 2015	<i>Teil B, Fachübergreifende Kompetenzentwicklung</i>
BB, 7–10, ÜTK, 2003	<i>Über das Fach hinaus – fachübergreifender, fächerverbindender Unterricht und die Übergreifenden Themenkomplexe. Materialien zur Rahmenlehrplanimplementation</i>
BE–BB, 1–10, A, 2015	<i>Teil A, Bildung und Erziehung in den Jahrgangsstufen 1–10</i>
BE–BB, 1–10, B, 2015	<i>Teil B, Fachübergreifende Kompetenzentwicklung</i>
HH, 5–10, AT, 2018	<i>Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I, Allgemeiner Teil</i>
MV, 1–13, IE, 2002	<i>interkulturelle Erziehung</i>
RP, 5–10, FV/FÜ, 1999	<i>fächerverbindendes und fachübergreifendes Arbeiten</i>
ST, 7–10, FÜ, 1996	<i>fächerübergreifendes Lernen in flexiblen Lernbereichen, Anregungen für die Schulpraxis der Schuljahrgänge 7–10 an Sekundarschulen und Gymnasien</i>
ST, 5–12, GB, 2015	<b>Grundsatzband</b>
ST, 5–12, GB, 2019	<i>Lehrplan Gymnasium / Berufliches Gymnasium, Kompetenzentwicklung und Unterrichtsqualität, Grundsatzband</i>
SH, 5–10, FÜ, 1997	<i>Arbeitspapiere zur Unterrichtsfachberatung, Formen und Methoden fächerübergreifenden Arbeitens</i>
TH, 1–12, FÜ, 1999	<i>Empfehlungen für das fächerübergreifende Thema Erziehung zu Gewaltfreiheit, Toleranz und Frieden</i>

Die deutliche Mehrheit der Zusatzbände befasst sich also in erster Linie mit dem Vermitteln überfachlicher Bildungs- und Erziehungsziele, verbunden mit fachübergreifenden Themen. Zusatzmaterialien zum fächerverbindenden Unterricht nach der in dieser Arbeit verwendeten Definition<sup>213</sup> sind dagegen nur in geringem Maße vertreten.

<sup>213</sup> Vgl. Kapitel 2.3.

### 7.3 Differenzierung und Kombination

In den 93 Musik-Fachplänen wurde untersucht, ob darin separate Teile mit überfachlichen Bildungs- und Erziehungszielen zu finden sind. Gemeint sind damit explizit die Bildungs- und Erziehungsziele, die nicht fachspezifisch sind, sondern die *überfachlich* sind in der bisher schon gebrauchten Wortbedeutung.

#### *Fragestellung:*

*Gibt es in den Musikfachplänen ebenfalls überfachliche Teile?*

⇒ In 26 Musikfachplänen gibt es einen überfachlichen Zusatzteil.

In 26 der 93 Musikfachpläne gibt es einen solchen überfachlichen Zusatzteil, d. h. in 28 % der Fachpläne. Die Verteilung auf die Bundesländer ist unterschiedlich, besonders hoch ist die Anzahl in Bayern und Brandenburg (jeweils 5), gefolgt von Sachsen (4), Baden-Württemberg, Berlin und Schleswig-Holstein (jeweils 2). In sechs Bundesländern gibt es jeweils in einem Fachplan einen überfachlichen Zusatzteil.<sup>214</sup>

Im Kapitel 7.2 sind die Zusatzbände mit überfachlichen Bildungs- und Erziehungs-inhalten vorgestellt worden. Sie existieren nicht in allen Bundesländern, die Anzahl ist oft unterschiedlich.<sup>215</sup> In der Abbildung rechts sind diese Zusatzbände blau markiert, die Musikfachpläne mit überfachlichem Zusatzteil sind orange gekennzeichnet, angeordnet jeweils über der blauen Markierung. Die Gegenüberstellung zeigt, dass – mit Ausnahme vom Saarland – in allen Bundesländern Zusatzbände und / oder überfachliche Extrateile in den Fachplänen vorhanden sind. In der Anzahl gibt es starke Abweichungen, über die mit Abstand meisten *Materialien zu überfachlichen Bildungs- und Erziehungszielen* verfügen Bayern und Brandenburg.

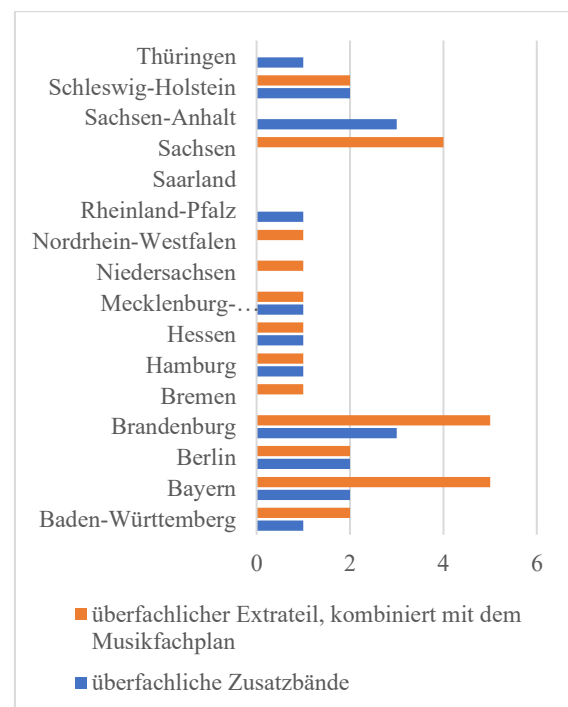


Abb. 11: Material zu überfachlichen Bildungs- und Erziehungszielen

<sup>214</sup> Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen.

<sup>215</sup> Vgl. Abb. 10, S. 42.

Die nächsten beiden Fragestellungen sollen die letzten sein innerhalb der Untersuchungen zu formalen Aspekten. Ihre Beantwortung wird im *Entwicklungsteil* dieser Arbeit von hoher Bedeutung sein. Da die Fragen inhaltlich zum Kapitel *Formaler Aufbau der Pläne* gehört, werden sie hier gestellt und beantwortet. Die Auswirkungen und Konsequenzen sind im *Entwicklungsteil* zu finden.

*Fragestellung:*

*Gibt es kombinierte Lehrpläne, in denen neben den Musikfachplänen auch die Pläne anderer Fächer enthalten sind?*

⇒ 16 Musiklehrpläne sind mit den Lehrplänen aller Unterrichtsfächer kombiniert.

Die große Mehrzahl der Pläne (77 von 93) sind separate Musikfachpläne, die nicht verbunden sind mit den Fachplänen anderer Unterrichtsfächer. Die restlichen 16 Pläne beinhalten die Fachpläne aller jeweils erteilten Unterrichtsfächer. Sie werden hier als *Gesamtpläne* bezeichnet.

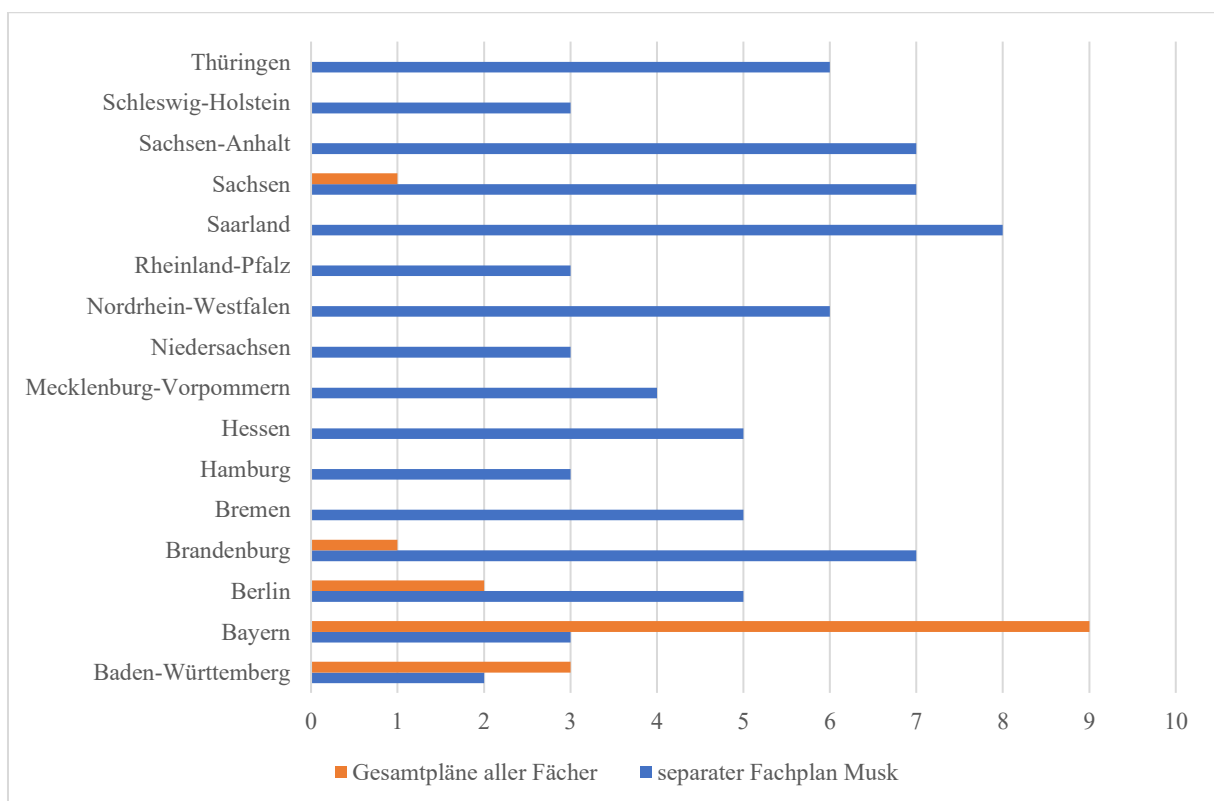


Abb. 12: Gesamtpläne aller Fächer bzw. separater Fachplan Musik

Die Gesamtpläne stammen aus fünf Bundesländern: aus den alten Bundesländern Bayern und Baden-Württemberg, aus dem Stadtstaat Berlin sowie aus den beiden neuen Bundesländern Brandenburg und Sachsen. Interessant zu sehen ist die zeitliche Entwicklung:

Bayern	BY, 5–13, 1990
Sachsen	SN, 1–12, 1992
Baden-Württemberg	BW, 5–13, 1994
	BW, 5–10, 2001
	BW, 5–12, 2004
Bayern	BY, 5–12, G, 2004
	BY, 7, 2004
	BY, 8, 2004
	BY, 9, 2004
	BY, 5–12, 2007
	BY, 5–12, 2010
Berlin	BE, 7–10, 2012 <sup>216</sup>
	BE-BB, 1–10, 2017
Brandenburg	BE-BB, 1–10, 2017
Bayern	BY, 7, GK, 2019
	BY, 8, GK, 2020

Die ersten Bundesländer mit Gesamtplänen waren Bayern, Sachsen und Baden-Württemberg in den frühen 90er Jahren. Berlin gab erst 2012 einen Gesamtplan heraus, 2017 folgte dann einer in Zusammenarbeit von Berlin und Brandenburg. In Sachsen ist es bei dem einen Gesamtplan von 1992 geblieben, in Baden-Württemberg wurden nach der Jahrtausendwende noch zwei weitere entwickelt. Bayern ist als einziges Bundesland während des gesamten Forschungszeitraums mit Gesamtplänen vertreten.

In diesen 16 Gesamtplänen sind alle in den jeweiligen Jahrgangsstufen erteilten Unterrichtsfächer nacheinander aufgeführt, allerdings nach drei unterschiedlichen Ordnungsprinzipien:

- 1) Gesamtpläne der Jahrgänge:  
Alle jeweiligen im Sigel genannten Jahrgänge sind nacheinander aufgeführt. Innerhalb jedes Jahrgangs sind dann die dort erteilten Fächer zu finden.<sup>217</sup>
- 2) Gesamtpläne der Unterrichtsfächer:  
Aufgeführt sind alle Fächer, die in den Jahrgängen unterrichtet werden, wie sie im jeweiligen Sigel genannt sind. Innerhalb der Fächerauflistung wird in die verschiedenen Jahrgangsstufen differenziert.<sup>218</sup>
- 3) Einzel-Jahrgangspläne:  
Für den im jeweiligen Sigel genannten einzelnen Jahrgang sind alle dort erteilten Unterrichtsfächer aufgelistet.<sup>219</sup>

<sup>216</sup> Dieser Gesamtplan wurde nur für Berlin herausgegeben, obwohl bereits 2008 Brandenburg den Berliner Fachplan von 2006 übernommen hatte.

<sup>217</sup> BW, 5–13, 1994 / BW, 5–10, 2001.

<sup>218</sup> BW, 5-9, 1984 / BW, 5–12, 2004 / BY, 5–13, 1990 / BY, 5–12, G, 2004 / BY, 5–12, 2007 / BY, 5–12, 2010 / BE, 7–10, 2012 / BE-BB, 1–10, 2017 / SN, 1–12, 1992.

<sup>219</sup> BY, 7, 2004 / BY, 8, 2004 / BY, 9, 2004.

*Fragestellung:*

*Sind Gesamtpläne von Vorteil?*

⇒ Unterrichtsinhalte anderer Fächer können rasch eingesehen werden.

*Fächerverbindung* ist das zentrale Thema in dieser Arbeit. Es bedeutet, dass einzelne Fächer nicht isoliert unterrichtet werden, sondern mit einem offenen Blick zu den Inhalten anderer Fächer. Gesamtpläne sind dabei hilfreich, da keine aufwändige Beschaffung der anderen Fachpläne nötig ist. Eigentlich ist das unabhängig davon, welches Ordnungsprinzip benutzt wird. Allerdings dürfte das zweite Prinzip für Fächerverbindung weniger geeignet sein, weil die Differenzierung in Jahrgangsstufen innerhalb der Fächerauflistung zwar einen sehr guten jeweils fachspezifischen Überblick gibt, aber kein rasches Erkennen von Zusammenhängen zwischen einzelnen Fächern desselben Jahrgangs unterstützt.

Die beste und umfassende Übersicht bietet das erste Prinzip, in dem für sämtliche im Sigel genannten Jahrgänge die Fächerauflistung innerhalb des jeweiligen Jahrgangs zu sehen ist. Für Fächerverbindung nach der in dieser Arbeit verwendeten Definition ist aber auch das dritte Prinzip ausreichend, weil es sich jeweils auf eine Jahrgangsstufe bezieht, was für das im Entwicklungsteil dargestellte Modell entscheidend ist. Mit der Auflistung aller in einem Jahrgang erteilten Unterrichtsfächer sind die Informationen zu einem anderen Unterrichtsfach rasch und unkompliziert zu bekommen.<sup>220</sup>

## 8 Fermate

In der Bundesrepublik Deutschland ist Bildung Sache der einzelnen Bundesländer. Alle Gesetze und Erlasse müssen auf dem Boden des Grundgesetzes stehen, haben aber Spielraum, um die jeweiligen Eigenheiten eines Bundeslandes zu berücksichtigen und Schwerpunkte zu setzen. Im gewählten Forschungszeitraum mussten die neuen Bundesländer aufgrund des politischen Wandels zunächst andere Prioritäten setzen als die alten. Nach der Wiedervereinigung wurden alle Fachpläne vom zentralistischen System der DDR zum föderalistischen umgestellt. Die neu geschaffenen Bundesländer hatten nun die Möglichkeit, eigene Ansätze und auch Besonderheiten – wie z. B. lokale Musikkultur und regionale Folklore – in ihre Fachpläne einzubringen. Zusätzlich mussten die ideologischen Inhalte überprüft werden, die gerade im Fach Musik stark ausgeprägt waren, vor allem durch das verbindlich zu behandelnde sozialistische Liedgut. Noch im Jahr 1990 wurden *Handreichungen* herausgegeben, die die Inhalte revidierten.<sup>221</sup> In den beiden Folgejahren erschienen in allen fünf neuen Bundesländern Fachpläne auf Grundlage der neuen politisch-gesellschaftlichen und organisatorischen Struktur.

Die Untersuchungen haben gezeigt, dass in allen Bundesländern unabhängig voneinander neue Pläne herausgegeben wurden. Die Anzahl der Pläne pro Bundesland und ihre Gültigkeitsdauer weichen stark voneinander ab. Nicht nur die Gültigkeitsdauer hat Auswirkungen auf die

<sup>220</sup> Die in den Augen der Autorin hohe Bedeutung zeitökonomischen Arbeitens wird im Entwicklungsteil ausführlich zur Sprache kommen.

<sup>221</sup> DDR/BRD, 1–10, 1990.

Anzahl, sondern auch die unterschiedliche Jahrgangszuordnung der Pläne: Es gibt Pläne für einzelne Jahrgangsstufen, für die Primarstufe gemeinsam mit der Sekundarstufe I, für die Sekundarstufe I sowie für beide Sekundarstufen zusammen. Das schlägt sich nicht nur in der Anzahl, sondern auch im Umfang der Pläne nieder. Für den Umfang spielt außerdem die Konzeption in der Fächeranordnung eine Rolle, denn in einigen Plänen sind die Fachpläne aller Unterrichtsfächer zu finden, in anderen ausschließlich die für das Fach Musik.

All das sind nicht die einzigen Gründe für die großen Unterschiede in Umfang, Aufbau und Komplexität der Pläne. Die naheliegende Annahme, dass die Autor:innen stark voneinander abweichende Vorstellungen davon hatten, was ein Plan beinhalten und bewirken soll, wurde durch die Analysen bestätigt. Während einige Pläne reine Fachpläne sind, beschäftigen sich andere ausführlich mit überfachlichen Bildungs- und Erziehungszielen. Dafür wurden teilweise spezielle Zusatzbände herausgegeben oder auch mehrteilige Pläne, die Fachliches und Überfachliches abdecken.

Die beiden süddeutschen Bundesländer Bayern und Baden-Württemberg waren in den Jahren 1990 bzw. 1994 die ersten, die umfangreiche gymnasiale Bildungspläne mit überfachlichen Erziehungszielen herausbrachten. Fachwissen stand nicht mehr allein im Fokus, sondern es ging um ganzheitliches Lernen.<sup>222</sup> Das Entwickeln menschlicher Reife, der Erwerb von sozialen Kompetenzen, das Erlernen von Kritikfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein gewannen an Bedeutung. Andere Bundesländer folgten mit eigenen, im Kern aber sehr ähnlichen Ansätzen. Fachliche Bildung soll mit überfachlichen Bildungs- und Erziehungszielen eng verwoben werden.

In den Zusatzbänden, die sich mit fachübergreifendem Arbeiten beschäftigen, werden Themen genannt, die in mehreren Fächern behandelt werden können. Fächerverbindung in dem in dieser Arbeit definierten Sinn wird kaum zur Sprache gebracht. Dagegen spielt eine Rolle, dass methodisch-didaktische Anregungen im Unterrichtsfach Musik sinnvoll sind für fachfremd Unterrichtende und generell für Quer- und Seiteneinsteiger:innen.

Nicht nur in den Zusatzbänden, sondern auch innerhalb etlicher Musik-Fachpläne gibt es Hinweise und Anregungen zu überfachlichen Bildungszielen und Kompetenzen. Offensichtlich besteht ein großes Interesse an Allgemeinbildung über Fachwissen hinaus – mit Überblick und der Fähigkeit, Zusammenhänge herzustellen. Dieses Anliegen könnte unterstützt werden von dem Modell der Fächerverbindung, das im *Entwicklungsteil* vorgestellt wird. Dafür ebenfalls relevant ist die Tatsache, dass – wie oben schon erwähnt – in einigen Fällen Gesamtpläne vorliegen. Das bedeutet, dass die Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsfächer hintereinander aufgeführt sind. Dadurch ist mit wenig Aufwand ein Blick in die Inhalte und die Jahrgangsaufteilung eines anderen Faches möglich, so dass Überschneidungen bzw. Verbindungen der Inhalte rasch zu sehen sind.

---

<sup>222</sup> Vgl. Kap. 3.2.

## 9 Musik-Fachpläne

*Gibt es in den Fachplänen für den Musikunterricht  
in den deutschen Bundesländern  
im Zeitraum vom 03.10.1990 bis 03.10.2020  
konkrete und bindende Hinweise auf Fächerverbindung?*

Für die Beantwortung dieser Forschungsfrage wurden zuerst die Fachpläne analysiert, im Anschluss daran die Zusatzbände.

Alle in dieser Arbeit analysierten Fachpläne thematisieren Fachinhalte, die drei Bereichen zugeordnet werden können. Gewählt werden hier die Oberbegriffe *Praxis, Theorie, Wahrnehmung* mit folgenden Definitionen:

1. *Praxis* bedeutet musikbezogenes Tun. Dazu gehören Singen, Musizieren, Improvisieren, Komponieren, Erfinden, Interpretieren und Aufführen, aber auch Tanzen, sich zu Musik bewegen.
2. *Theorie* beinhaltet Notation, Harmonielehre, Rhythmuslehre, musikalische Fachsprache, Musikgeschichte, Musikethnologie, Musiktheorie.
3. Bei *Wahrnehmung* geht es um konzentriertes Zuhören, um Reflektieren, Analysieren und kritisches Beurteilen.

In den Fachplänen wird keiner der drei Bereiche für sich allein gesehen, sie sollen inhaltlich miteinander verbunden werden: Die Aktivitäten des ersten Bereichs sind mit dem Wissenserwerb des zweiten Bereichs verzahnt. Erlernte Theorie soll praktisch umgesetzt werden, beispielsweise durch die Anwendung des Blues-Schemas für das Klassenmusizieren oder die Umsetzung von Rhythmen in Bewegung. „Eine isolierte und zum Selbstzweck entwickelte Musiklehre ist didaktisch nicht hilfreich.“<sup>223</sup> Musikunterricht bietet den Schüler:innen in hohem Maße die Möglichkeit, durch eigenes praktisches Tun zu lernen. Das aktive Musikmachen – sei es mit der Stimme, mit Instrumenten oder auch elektronischen Medien – wird als Grundlage des Lernprozesses angesehen: „Lernen im Musikunterricht soll der Musikpraxis einen breiten Raum geben.“<sup>224</sup>

Im Laufe des Forschungszeitraums findet eine Verschiebung des didaktischen Ansatzes statt. Nicht mehr der Unterrichtsstoff wird ins Zentrum des Unterrichts gestellt, sondern Kompetenzen, die anhand der Unterrichtsinhalte erworben werden sollen:

*„Kompetenzen umfassen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen, über die Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, um Anforderungssituationen gewachsen zu sein. Kompetenzerwerb zeigt sich darin, dass zunehmend komplexere Aufgabenstellungen gelöst werden können. Deren Bewältigung setzt gesichertes Wissen und die Kenntnis und Anwendung fachbezogener Verfahren voraus. Schülerinnen und Schüler sind kompetent, wenn sie zur Bewältigung von Anforderungssituationen*

<sup>223</sup> HE, 5–10, 1997, Kapitel 3.1. (8) *Elemente der Musiklehre ableiten und anwenden.*

<sup>224</sup> HE, 5–10, 1997, in Kapitel 2 *Didaktische Grundsätze.*

- *auf vorhandenes Wissen zurückgreifen,*
- *die Fähigkeit besitzen, sich erforderliches Wissen zu beschaffen,*
- *zentrale Zusammenhänge des jeweiligen Sach- bzw. Handlungsbereichs erkennen,*
- *angemessene Handlungsschritte durchdenken und planen,*
- *Lösungsmöglichkeiten kreativ erproben,*
- *angemessene Handlungsentscheidungen treffen,*
- *beim Handeln verfügbare Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten einsetzen,*
- *das Ergebnis des eigenen Handelns an angemessenen Kriterien überprüfen.*<sup>225</sup>

Auch die Kompetenzen können grob in drei übergeordnete Bereiche eingeteilt werden:

1. *Musik machen*
2. *Musik hören und verstehen*
3. *Musik reflektieren*

Kenntnisse der Musiktheorie spielen innerhalb dieser Kompetenzbereiche eine Rolle, sie werden nicht separat aufgeführt. Z. B. sollen die Schüler:innen im Bereich *Musik hören und verstehen* „ihre Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit Notenschrift und Notentext“ erweitern, „sie lesen, schreiben und musizieren Sechzehntel Noten- und Pausenwerte, Triolen und Synkopen.“<sup>226</sup> Das Beispiel zeigt, dass der oben genannte Grundsatz, dass die einzelnen Bereiche ineinandergreifen sollen, beibehalten wird:

*„Die Wechselwirkung von sinnlicher Wahrnehmung, praktischem Tun und verstehen-dem Erkennen ist daher bestimmendes Merkmal des Musikunterrichts.“*<sup>227</sup>

Nicht in jeder Lerngruppe lässt sich Musikpraxis von Anfang an komplikationslos durchführen, manchmal müssen Schüler:innen erst schrittweise an das ihnen oft ungewohnte Musikmachen herangeführt werden. Einer dieser ersten Schritte ist das Erlernen von Hören im weitesten Sinne. Musizieren führt nur zum Erfolg, wenn die Spieler:innen aufeinander hören. Außerdem sollen sie konzentriert zuhören, wenn ein Musikstück vorgespielt wird, sei es von Mitschüler:innen im Unterricht, sei es von einem Tonträger.

*„Bei jeglicher Beschäftigung mit Musik nimmt das Hören eine zentrale Stellung ein. Das Hören von Musik ist Basiskompetenz des Musikunterrichts und allen musikalischen Gebrauchspraxen immanent.“*<sup>228</sup>

*„Das Musikhören im Unterricht fördert die Zuwendungs- und Aufnahmebereitschaft des Schülers und schärft seine Kritikfähigkeit gegenüber der akustischen Umwelt.“*<sup>229</sup>

Im letztgenannten Zitat wird deutlich, dass innerhalb des Unterrichts nicht nur Fachwissen bzw. Fachkompetenzen erworben werden sollen, sondern auch zahlreiche überfachliche Kompetenzen wie z. B. Sozialkompetenz, Personalkompetenz, Kritik- und Urteilsfähigkeit.

---

<sup>225</sup> NI, 5–10, 2012, S. 5.

<sup>226</sup> BW, 5–12, 2004, S. 275.

<sup>227</sup> BE, 7–10, 2006, S. 9.

<sup>228</sup> BW, 5–10, 2016, S. 7.

<sup>229</sup> TH, 5–12, 2012, S. 21.

## 9.1 Fächerverbindung – Definition

Wie oben gezeigt wurde, ist das Ineinandergreifen von Theorie und Praxis, von konzentriertem Zuhören und Bewegen, von emotionalen, sozialen und kognitiven Elementen spezifisch für den Musikunterricht. Aber nicht nur fachintern gibt es enge Verflechtungen, sondern der Musikunterricht berührt inhaltlich ständig andere Fachbereiche: Musikgeschichte wird nur sehr einseitig besprochen, wenn die Zeitgeschichte nicht gleichzeitig auch betrachtet wird. Fremdsprachliche Lieder bzw. Songs sind im Musikunterricht viel leichter umsetzbar, wenn die sprachlich-inhaltliche Klärung im Fremdsprachenunterricht schon stattgefunden hat. Notenwerte erschließen sich den Schüler:innen schneller, wenn sie bereits Kenntnisse in Bruchrechnung haben. Das Verstehen von Naturtönen auf Blasinstrumenten und von den auf Obertönen basierenden Klanglichkeiten setzt physikalisches Wissen voraus. – Die Reihe ließe sich noch lange fortsetzen.

Laut gängiger Stundentafel – d. h. ohne Projektarbeit oder andere besondere Unterrichtsformen – stehen die verschiedenen Unterrichtsfächer unabhängig nebeneinander:

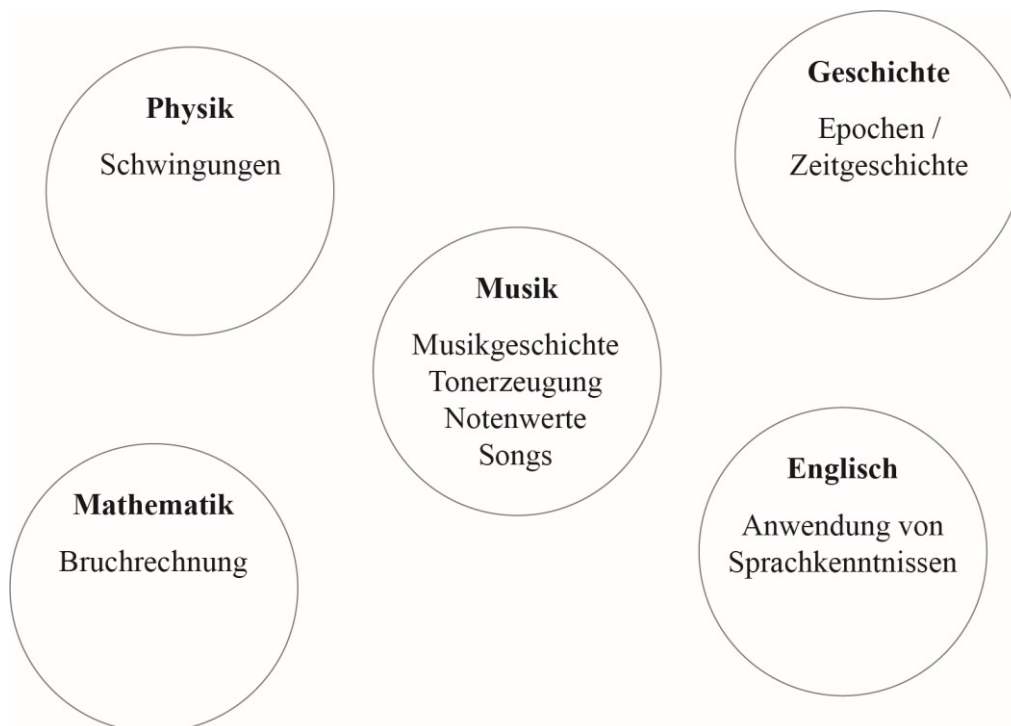


Abb. 13:  
Unterrichtsfächer exemplarisch

Die Inhalte, die in beiden Fächern vorkommen, können wie Bindeglieder gesehen werden. Daher spreche ich hier von *Fächerverbindung*:

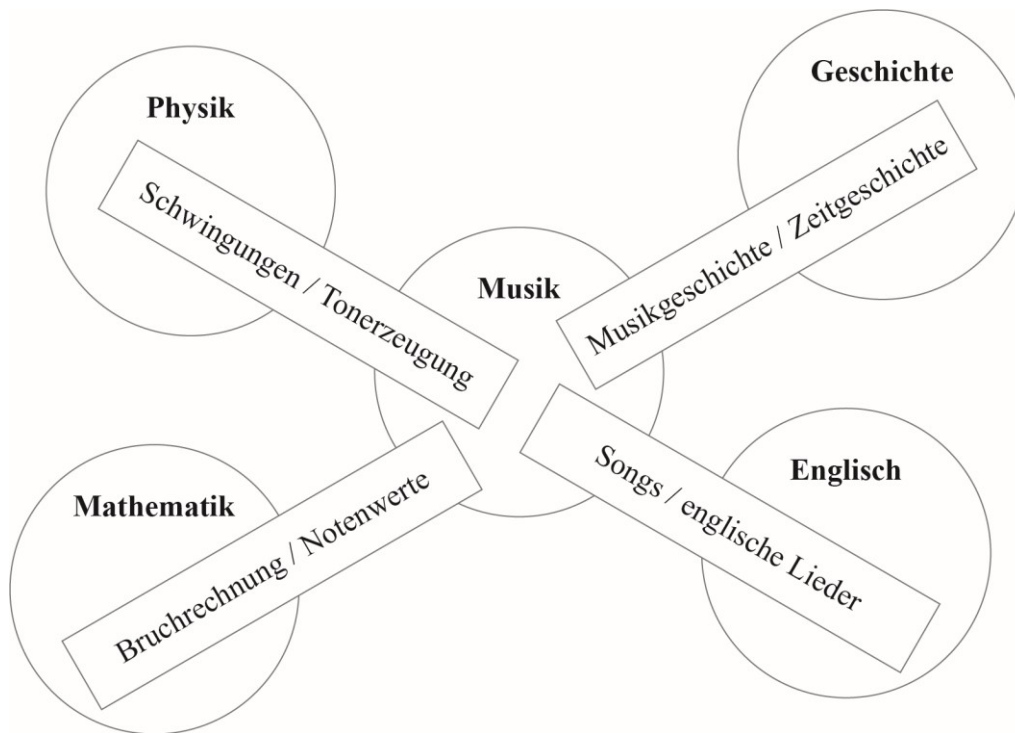


Abb. 14:  
Beispiele für Fächerverbindung

Fächerverbindung, wie sie in der vorliegenden Arbeit gemeint ist, hat zwei Hauptaspekte:

- Zum einen geht es um das Vermitteln bzw. Erlernen von inhaltlichen Verbindungen verschiedener Fächer. Es geht um eine Schulbildung, die Fachwissen vermittelt, aber nicht in isolierter Form, sondern mit Überblick und Erkennen von Zusammenhängen.
- Zum anderen sollen Kompetenz und Fachwissen der Lehrkräfte bestmöglich eingesetzt und gebündelt werden. Das führt zu ökonomischem Umgang mit zeitlichen Ressourcen und erhöht gleichzeitig die Qualität der vermittelten Unterrichtsinhalte, weil Fachwissen und Kompetenz verschiedener Fachlehrkräfte eingebracht werden.

## 9.2 Fächerverbindung – Fächerkanon

In der Sekundarstufe I des Gymnasiums wird eine mit den Jahrgangsstufen zunehmende Anzahl von Fächern unterrichtet. Stufenweise kommen weitere Fächer hinzu, beispielsweise Fremdsprachen und Naturwissenschaften wie etwa *Physik* und *Informatik*. Einige Fächer sind Pflichtfächer, z. B. *Deutsch* und *Mathematik*. Dort ist ein An- oder Abwählen nicht möglich. Andere sind Wahlpflichtfächer, d. h. aus einer Reihe von Auswahlmöglichkeiten muss ein Fach belegt werden. Das betrifft z. B. die Fremdsprachen, die diesbezüglichen Wahlmöglichkeiten können an den verschiedenen Gymnasien unterschiedlich sein. Häufig ist die erste Fremdsprache *Englisch*, die zweite Fremdsprache wird je nach Schwerpunkt der Schule zur Wahl gestellt. Im Falle

eines als Europaschule ausgewiesenen Gymnasiums sind das *Französisch*, *Latein* und *Spanisch*.<sup>230</sup> An anderen Gymnasien kann z. B. auch *Chinesisch* gewählt werden.<sup>231</sup>

Für die Untersuchung wurde der Fächerkanon strukturiert, das erfolgte gemäß der Einteilung der Kultusministerkonferenz:<sup>232</sup>

1. *Deutsch*
2. *Fremdsprachen*
3. *MINT-Fächer*
4. *Gesellschaftswissenschaften*
5. *Musische Fächer*
6. *Religion, Philosophie, Ethik*
7. *Sport*

Unter den sog. *MINT*-Fächern werden *Mathematik*, *Informatik*, *Naturwissenschaften* und *Technik* verstanden. Zu den Gesellschaftswissenschaften gehören *Geschichte*, *Geografie*, *Sozialkunde/Politik*, *Wirtschaft/Recht*, zu den musischen Fächern *Musik*, *Kunst* sowie *Darstellendes Spiel*. Die Fächer der Bereiche *MINT*, *Gesellschaftswissenschaften* und *Musische Fächer* werden in der Analyse getrennt betrachtet. *Deutsch* und *Sport* stehen in der obigen Einteilung getrennt, das wird auch in der Untersuchung so beibehalten. Die *Fremdsprachen* werden als Ganzes gesehen. Es wird nicht differenziert in sog. *alte* und *moderne* Sprachen und auch nicht in die erste erlernte Fremdsprache bzw. später folgende Fremdsprachen, da – wie oben beschrieben – die Sprachenauswahl und Sprachenfolge von Schule zu Schule unterschiedlich sein kann. Ebenfalls als Einheit gehen die Fächer *Religion*, *Philosophie* und *Ethik* in die Untersuchung ein, bei *Religion* wird nicht unterschieden in christliche Konfessionen oder auch nicht-christliche Religionen wie z. B. jüdisch oder islamisch.

### 9.3 Fächerverbindung – Intensität

Wie oben geschildert, sieht die Autorin bei Fächerverbindung ein Netz von inhaltlichen Zusammenhängen. An der Dichte des Netzes von miteinander verbundenen Fächern wird in der Analyse die Intensität gemessen. Die isolierte Zählung, wie häufig ein einzelnes Fach genannt wurde, wird als wenig zielführend angesehen. Es ist naheliegend, dass bei jeder Erwähnung des Unterrichtsinhalts *Tanz* auf die Verbindung zum Fach *Sport* hingewiesen wird.<sup>233</sup> Diese Art der Quantität erschien wenig aussagekräftig für die Untersuchung der Forschungsfrage. Erst im Zusammenhang mit der Bandbreite der für Fächerverbindung genannten Unterrichtsfächer ist auch die Häufigkeit der Nennungen relevant: Einerseits geht mit steigender Anzahl der an der Fächerverbindung beteiligten Fächer eine Verbreiterung und Verdichtung der inhaltlichen Vernetzung einher, andererseits führt eine größere Häufigkeit der Hinweise auf andere Fächer zu Intensivierung und Vertiefung.

---

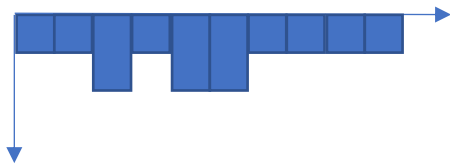
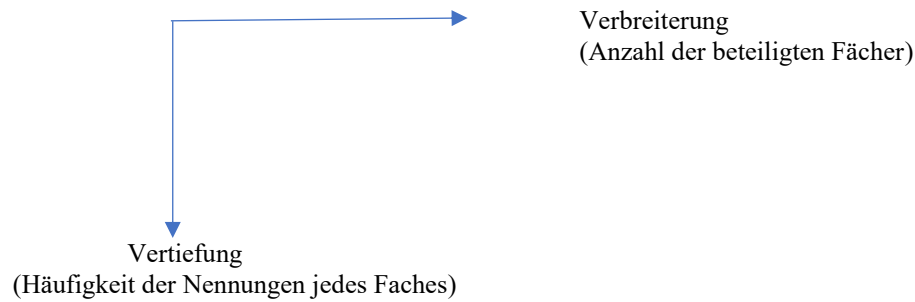
<sup>230</sup> <https://schulen.de/schulen/tellkampfschule-hannover-8869/#:~:text=Sprachen-,Sprachen,DALF%22%2DSprachzertifikat%20zu%20erwerben.> [22.5.2024].

<sup>231</sup> [https://goetheschule.de/fremdsprachen-an-der-goetheschule/.](https://goetheschule.de/fremdsprachen-an-der-goetheschule/) [22.5.2024].

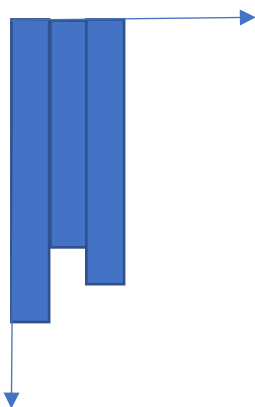
<sup>232</sup> [https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichtsfacher.html.](https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichtsfacher.html) [17.5.2024].

<sup>233</sup> Z. B. in ST, 5–12, 2016.

In der grafischen Darstellung werden die Wortstämme *breit* (horizontale Richtung) und *tief* (vertikale Richtung) aufgegriffen:

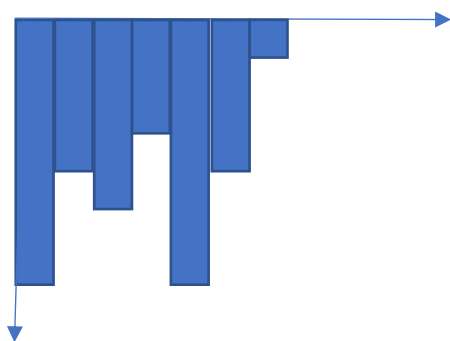


In diesem fiktiven Fall ist die Anzahl der genannten Fächer ziemlich hoch (zehn), ihre jeweilige Nennung aber gering (eine bzw. zwei Nennungen).



Im anderen – ebenfalls fiktiven – Fall ist die Anzahl der genannten Fächer niedrig (drei), ihre jeweilige Nennung aber eher zahlreich (sechs bzw. sieben bzw. acht Nennungen).

Die Fächerverbindung wird von der Autorin als umso intensiver angesehen, je größer die abgedeckte Fläche zwischen den beiden Vektoren ist, also das Produkt aus den beiden Komponenten Fächerzahl und Fächernennung:



Hier wird von sieben Fächern ausgegangen, die in der Spanne zwischen einem und sieben Mal genannt werden. Von den drei exemplarisch dargestellten Fällen wird in diesem die höchste Intensität der Fächerverbindung erreicht, da sowohl die Breite (Fächeranzahl) als auch die Tiefe (Nennung des jeweiligen Faches) ausgeprägt sind. Die abgedeckte Fläche ist hier die größte.

Im Falle des oben genannten Beispiels Tanz würde das bedeuten, dass die Intensität der Fächerverbindung als niedrig anzusehen ist, wenn ausschließlich *Sport* als verknüpftes Unterrichtsfach genannt wird. Die Intensität würde sich erhöhen, wenn z. B. auch zu *Geschichte* und *Darstellendem Spiel* eine Verbindung hergestellt wird.

#### 9.4 Fächerverbindung – Brückentypen

Die Forschungsfrage lautete, ob bzw. inwieweit eine Fächerverbindung im oben beschriebenen Sinne in den Fachplänen genannt wird, und wie hoch ggfls. die Verbindlichkeit ist. In den Fachplänen wird Fächerverbindung – sofern sie erwähnt wird – auf drei unterschiedliche Weisen hergestellt.

Im ersten Fall werden die Anknüpfungsstellen konkret benannt, etwa im Plan in Baden-Württemberg von 1994: Beim Thema *Entstehung und Hintergrund der Lieder und Gesänge* wird auf die Fächer *Englisch* und *Französisch* verwiesen, dort jeweils auf *Arbeitsbereich 2, Lieder*, sowie auf das Fach *Religion* mit Unterscheidung in die beiden Konfessionen: Im evangelischen Religionsunterricht liegt die Verbindung in der *Lehrplaneinheit 7.8* mit dem Thema *Rock my soul: Musik und Religion*. Im katholischen Religionsunterricht betrifft es die *Lehrplaneinheit 2.2, Jüdische Lieder und Tänze*.<sup>234</sup> Alternativ wird nicht die Unterrichtseinheit, sondern das – oft nummerierte – Thema im Korrespondenzfach genannt. Z. B. wird in Sachsen-Anhalt im Fachplan von 1999 innerhalb von *Thema 3: Musik im Wandel der Zeit* u. a. der Inhalt *Musikleben zur Barockzeit* besprochen. In diesem Zusammenhang wird der Bezug zum Fach *Geschichte* hergestellt und zwar zu *Thema 4: Leben im Absolutismus*.<sup>235</sup>

Im zweiten Fall wird die thematische Verknüpfung offen in den Raum gestellt. Das verbindende inhaltliche Element wird genannt, ohne präzise die Anknüpfungsstelle innerhalb des Fachplans des Nachbarfachs zu nennen. Z. B. werden im Berliner Plan von 1997 *Ausländische Lieder, ausländische Volksmusik und Tänze, Volksinstrumente* inhaltlich verbunden mit *Fremdsprachen* und *Geografie*.<sup>236</sup> Bei *Stilepochen und -merkmale, Form und Formgestaltung, Klang und Farbe* wird die Verknüpfung mit dem Fach *Bildende Kunst* angeregt.<sup>237</sup> Das Thema *Formen und Inhalte geistlicher Musik, Kantate, Oratorium* hat seine inhaltliche Anbindung an das Fach *Religion*.<sup>238</sup>

In beiden Fällen ist die verbindende Brücke ersichtlich. Wie eine Brücke die beiden Ufer eines Flusses miteinander verbindet, so sind es hier die Unterrichtsinhalte, die den Abstand zwischen zwei Fächern überbrücken. Eine Brücke hat an jedem Ufer einen Brückenpfeiler, der sie im Boden hält. Im hier geschilderten Bild einer Brücke werden die beiden Brückenpfeiler in der Verortung der verbindenden Inhalte im Unterricht der jeweiligen Fächer gesehen. Im oben genannten ersten Fall sind die Brückenpfeiler fest verankert, sie haben einen bestimmten Platz.<sup>239</sup> Im zweiten Fall ist der eine Brückenpfeiler fest, der andere aber flexibel verschiebbar.<sup>240</sup>

---

<sup>234</sup> BW, 5–13, 1994, S. 50.

<sup>235</sup> ST, 7–13, 1999, S. 32.

<sup>236</sup> BE, 7–10, 1997, S. 12. Hier wird das Fach nicht *Geografie*, sondern *Erdkunde* genannt.

<sup>237</sup> Ebd.

<sup>238</sup> Ebd.

<sup>239</sup> BW, 5–13, 1994, S. 50.

<sup>240</sup> BE, 7–10, 1997, S. 12.

Noch mehr Dehnbarkeit zeigt die dritte Art der Fächerverbindung wie z. B. im Hamburger Plan von 2004:

„Im Unterricht werden Möglichkeiten der Kooperation mit anderen Fächern genutzt, insbesondere mit bildender Kunst, Darstellendem Spiel, Deutsch, Religion, Philosophie und Physik. Musikalische und ästhetische Erscheinungen und Fragen werden dabei im Schnittpunkt verschiedener Fachperspektiven behandelt.“<sup>241</sup>

Welche Unterrichtsinhalte sich für Fächerverbindung eignen, bleibt offen, ebenso die Verortung im jeweiligen Fachunterricht.

Um im weiteren Verlauf dieser Arbeit die drei beschriebenen Brückenarten eindeutig zuordnen zu können, sollen an dieser Stelle Begriffe eingeführt werden, die an die Bezeichnungen für Brückenkonstruktionen angelehnt sind.<sup>242</sup>

In den Analysen werden drei Brückentypen unterschieden:

Brückentyp	Beschreibung	Beispiel
<i>feste Brücke</i> <sup>243</sup>	Die Brücke hat an jedem Ufer einen festen Brückenpfeiler.	BW, 5–13, 1994, S. 50
<i>Drehbrücke</i> <sup>244</sup>	Der eine Brückenpfeiler ist fest, der andere flexibel verschiebbar.	BE, 7–10, 1997, S. 12
<i>mobile Brücke</i> <sup>245</sup>	Die Brücke ist auf keiner der beiden Seiten fest im Boden verankert und ist je nach Bedarf versetzbar.	HH, 5–10, 2004, S. 6

In den einzelnen Musik-Fachplänen wird in sehr unterschiedlichem Maß auf die Verbindung mit anderen Unterrichtsfächern eingegangen. Die Spanne reicht von keinerlei diesbezüglichem Hinweis über sehr geringe Erwähnung bis hin zu zahlreichen Verbindungen mit anderen Fächern.

<sup>241</sup> HH, 5–10, 2004, S. 6.

<sup>242</sup> Brockhaus Enzyklopädie, Bd. 4, Mannheim <sup>19</sup>1987, S. 36–38.

<sup>243</sup> Die Beschreibung der Brückenkonstruktionen ist stark vereinfacht, um in dieser Arbeit veranschaulichende Begriffe verwenden zu können. Den tatsächlichen ausgefeilten Konstruktionen des Brückenbaus kann – und will – sie nicht entsprechen.

<sup>244</sup> Auch diese Bezeichnung ist assoziativ und für den hier vorliegenden Zusammenhang anschaulich. Professionell richtig verwendet ist sie nicht, denn tatsächlich hat eine Drehbrücke den Drehpunkt – den sog *Königsstuhl* – nicht am Ufer, sondern im Fluss. – Vgl. Brockhaus Enzyklopädie, Bd. 4, Mannheim <sup>19</sup>1987, S. 38.

<sup>245</sup> Der Begriff *mobile Brücke* wurde dem Straßenbau entlehnt, in dem mobile Brücken als Provisorium verwendet werden, um die vorhandene feste Brücke reparieren zu können, ohne den Straßenverkehr zu behindern. – Vgl. Schweizerische Eidgenossenschaft, Bundesamt für Straßen ASTRA: *ASTRA Bridge*, <https://www.astra.admin.ch/astra/de/home/themen/nationalstrassen/baustellen/wissenswertes/astra-bridge.html> [18.7.2024].

## 10 Geografischer Überblick

Eine Bemerkung vorab zu den neuen Bundesländern: Sie alle haben im zentralistischen System der DDR 1989 den *Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule* bekommen.<sup>246</sup> Und auch die sofort nach der Wiedervereinigung herausgegebenen *Handreichungen zur Arbeit mit den ab 1989 eingeführten Lehrplänen Musik der Klassen 1 bis 10* sind allen neuen Bundesländern gemeinsam.<sup>247</sup>

Im *Lehrplan* stehen *Singen* und *Musikhören* im Mittelpunkt, das über allem stehende Erziehungsziel ist eindeutig:

*„Über das Musikerlebnis und die ästhetische Wertung prägen sich Werte und Ideale aus, die dem Sozialismus und der sozialistischen Lebensweise gemäß sind. Der Musikunterricht leistet so einen spezifischen Beitrag zur Herausbildung von Individualität sowie zur Entwicklung sozialer Beziehungen und kollektiver Verhaltensweisen.“*<sup>248</sup>

Die *Handreichungen* sind eine Übergangslösung, um sich von der Ideologie der DDR lösen zu können und eine fachliche Hilfestellung zu haben bis zum Erstellen der neuen Fachpläne 1991. Weder im *Lehrplan* noch in den *Handreichungen* sind Hinweise zur Fächerverbindung zu finden, und auch Kompetenzen werden nicht erwähnt. Beide Fachpläne werden nicht in die Analyse der Fächerverbindung im jeweiligen Bundesland einbezogen, um unnötige Wiederholungen zu vermeiden.

Die Unterschiede der Fachpläne in den 16 Bundesländern sind groß, das ist bereits erläutert worden. Es ist denkbar, dass auch die Thematisierung von Fächerverbindung und die Umgangsweise damit sehr verschieden sind. Auf den ersten Blick ist die große Spannweite in der Intensität der Fächerverbindung zu sehen:

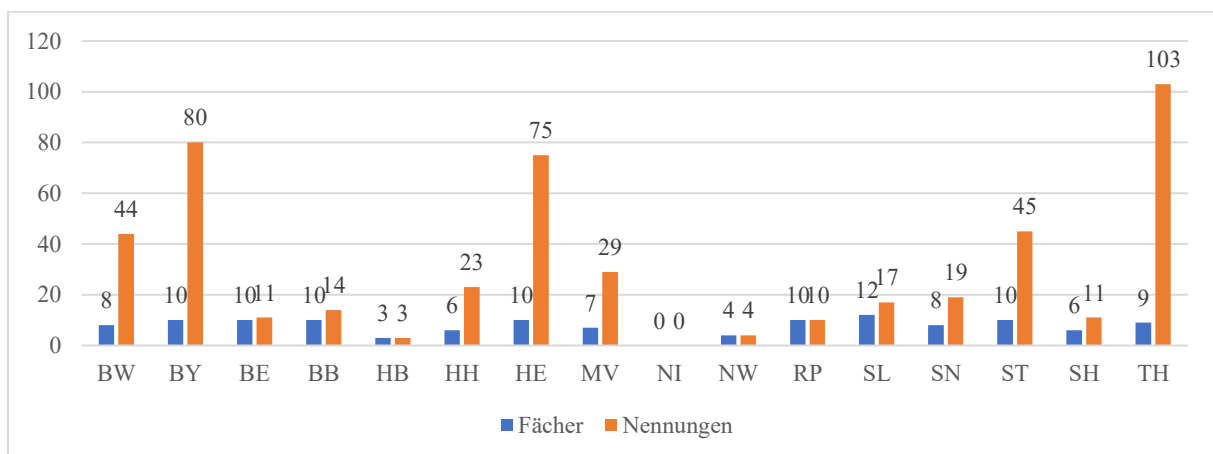


Abb. 15:  
Intensität der Fächerverbindung,  
zusammengesetzt aus der Anzahl der Fächer und der Anzahl der Fächernennungen<sup>249</sup>

<sup>246</sup> DDR, 5–10, 1989.

<sup>247</sup> DDR/BRD, 1–10, 1990.

<sup>248</sup> DDR, 5–10, 1989, S. 5.

<sup>249</sup> Vgl. Kapitel 9.3.

Um die Resultate aus allen Bundesländern übersichtlich nebeneinander zeigen zu können, wurden hier die Fächeranzahl und die Anzahl der Fächernennungen im Diagramm als Säulen nebeneinander gesetzt, nicht als Achsen im Koordinatensystem.<sup>250</sup> Die Ergebnisse beziehen sich auf die Gesamtheit der Fachpläne des jeweiligen Bundeslandes innerhalb des Forschungszeitraums.

Wie in Kapitel 9.3 erläutert, wird die Intensität als umso höher angesehen, je größer die abgedeckte Fläche zwischen den beiden Vektoren *Anzahl der Fächer* und *Anzahl der Fächernennungen* ist. D. h. es wurde das Produkt aus den beiden Parametern gebildet, die Ergebnisse wurden aufsteigend sortiert:

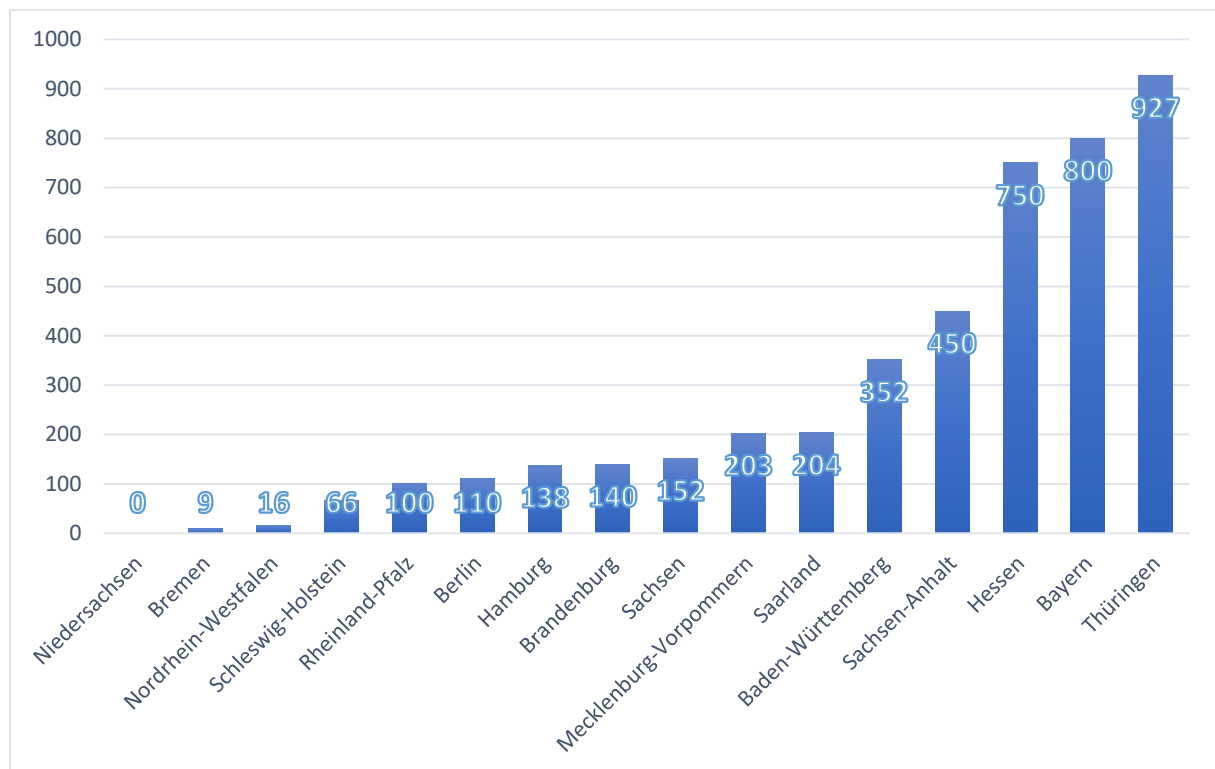


Abb. 16:  
Intensität der Fächerverbindung<sup>251</sup>

Aus dieser Übersicht lassen sich, je nach der Intensität der Fächerverbindung, Gruppen bilden. Dafür gibt es unterschiedliche Möglichkeiten. Sie sollen hier nicht durchgespielt werden, vorgestellt wird die von der Autorin gewählte Einteilung. Für die Übersichtlichkeit auch im weiteren Verlauf der Arbeit werden die Gruppen farblich gekennzeichnet:

hohe Intensität der Fächerverbindung (352–927):  
Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt, Hessen, Bayern, Thüringen

mittlere Intensität der Fächerverbindung (110–204):  
Berlin, Hamburg, Brandenburg, Sachsen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland

geringe Intensität der Fächerverbindung (0–100):  
Niedersachsen, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz

<sup>250</sup> Vgl. Kapitel 9.3.

<sup>251</sup> Ebd.

Daraus wurde ein Zusammenhang hergestellt mit geografischen Zuordnungen:

Das einzige Bundesland ohne jeglichen Hinweis auf Fächerverbindung ist Niedersachsen, keiner der drei niedersächsischen Fachpläne geht auf Fächerverbindung ein. Im südwestlich an Niedersachsen angrenzenden Bundesland Nordrhein-Westfalen sowie im von Niedersachsen umschlossenen Stadtstaat Bremen kommt Fächerverbindung in den Fachplänen zwar vor, aber nur in sehr geringer Ausprägung: In Nordrhein-Westfalen werden 4 Fächer jeweils einmal genannt, in Bremen 3 Fächer jeweils einmal. Schleswig-Holstein liegt mit 6 Fächern und 11 Nennungen zwar höher als Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Bremen, aber immer noch unter dem Durchschnitt.<sup>252</sup> Die Zahl der Fächer ist in Rheinland-Pfalz etwas größer (10), im Verhältnis dazu ist die Zahl der Nennungen (12) aber gering.



Abb. 17: Bundesländer mit geringer Intensität der Fächerverbindung

Das Saarland kann nicht zur gerade beschriebenen Region gezählt werden. Es weist eine große Fächerzahl (12) auf, die Zahl der Nennungen (18) ist in Relation zur Fächeranzahl aber nicht sehr hoch.

In Brandenburg sowie im Stadtstaat Berlin werden, wie in Rheinland-Pfalz, 10 Fächer genannt, die Zahl der Fächernennungen liegt etwas höher: 11 in Berlin, 14 in Brandenburg. In Sachsen liegt die Fächerzahl (8) darunter, aber die Zahl der Fächernennungen (19) ist relativ hoch.

Mecklenburg-Vorpommern und der nördlichste Stadtstaat, Hamburg, liegen mit 7 Fächern (Mecklenburg-Vorpommern) bzw. 6 Fächern (Hamburg) unter dem Durchschnitt. Allerdings ist die Zahl der Nennungen deutlich höher: In Hamburg sind es 23 Nennungen, in Mecklenburg-Vorpommern 29.



Abb. 18: Bundesländer mit mittlerer Intensität der Fächerverbindung

<sup>252</sup> Der Durchschnitt der Fächerzahlen liegt bei 7,875 Fächern.

In der Mitte Deutschlands und im Süden liegen die fünf Bundesländer mit der höchsten Intensität an Fächerverbindung: Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Die Anzahl der genannten Fächer liegt mit 8 Fächern (Baden-Württemberg), 9 Fächern (Thüringen) bzw. 10 Fächern (Bayern, Hessen, Sachsen-Anhalt) dicht nebeneinander und nicht auffallend hoch. Die Zahl der Nennungen jedoch ist sehr hoch: 44 in Baden-Württemberg, 45 in Sachsen-Anhalt, 75 in Hessen, 80 in Bayern und sogar 103 in Thüringen.



Abb. 19: Bundesländer mit hoher Intensität der Fächerverbindung

Die drei Regionen im Überblick:

Region	zugehörige Bundesländer	Intensität der Fächerverbindung
Süden und Mitte	Hessen, Baden-Württemberg, Bayern, Thüringen, Sachsen-Anhalt	hoch
Osten und Nordosten	Sachsen, Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern	mittel
Nordwesten und Westen	Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz	gering

Die Bundesländer Hamburg und Saarland (beide mit mittlerer Intensität der Fächerverbindung) fehlen in der Tabelle. Der Grund dafür liegt darin, dass sie nur ungenau bzw. gar nicht ins Bild passen: Im Falle von Hamburg mag die Zuordnung zum *Nordosten* noch irgendwie akzeptabel sein. Das Saarland dagegen fällt – als einziges Bundesland – völlig aus dem geografischen Muster heraus.

Fünf Bundesländer weisen die höchste Intensität der Fächerverbindung auf, sie liegen im Süden und reichen bis in die Mitte Deutschlands. Zu dieser ersten Gruppe gehören Hessen, Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen-Anhalt und Thüringen.<sup>253</sup> D. h. zwei der fünf neuen Bundesländer haben die höchste Intensität, aber nur drei der elf alten Bundesländer, was ein deutlich geringerer Prozentsatz ist.

Die geringste Intensität ist im äußersten Norden und im Westen zu sehen. In dieser dritten Gruppe befinden sich Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz.<sup>254</sup> Zwei Dinge fallen dabei auf: Erstens müssen – wie bereits erläutert – das Saarland und Hamburg aus dieser Gruppe ausgeklammert werden. Sie gehören der zweiten Gruppe an und bilden damit die beiden Ausnahmen aus den ansonsten fest umrissenen Regionen. Zweitens handelt es sich bei der Region mit der geringsten Intensität der Fächerverbindung ausschließlich um alte Bundesländer.

Außer dem Saarland und Hamburg sind in der Gruppe mit mittlerer Intensität die drei neuen Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Sachsen sowie Berlin.<sup>255</sup> Während Hamburg sich noch in geografischer Nähe zu dieser Region befindet, hat das Saarland einen sehr großen räumlichen Abstand. Die Verteilung in alte und neue Bundesländer ist in dieser Gruppe gleich, sofern man Berlin als altes Bundesland rechnet.

Sieht man von den beiden Ausnahmen (Hamburg und Saarland) ab, so lässt sich eindeutig ein Gefälle erkennen von *Süden und Mitte* zu *Osten und Nordosten* hinunter zu *Nordwesten und Westen*:

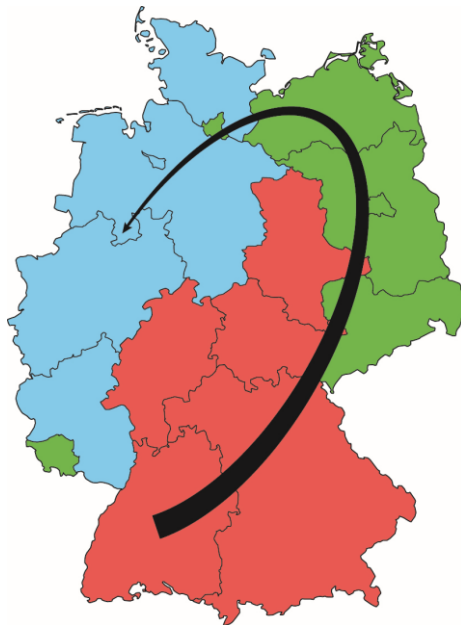


Abb. 20:  
Gefälle in der Intensität der Fächerverbindung

Mit der geografischen Einordnung sollte ein Überblick geschaffen werden. Er muss differenzierter betrachtet werden, da die gezeigte Intensität der Fächerverbindung in den einzelnen Bundesländern keineswegs während des gesamten Forschungszeitraums dieselbe gewesen ist.

---

<sup>253</sup> Vgl. Abb. 19.

<sup>254</sup> Vgl. Abb. 17.

<sup>255</sup> Vgl. Abb. 18.

## 11 Fallstudien – Forschungshypothese

Es ist anzunehmen, dass innerhalb der 30 Jahre des Forschungszeitraums die Intensität der Fächerverbindung in den einzelnen Bundesländern nicht durchlaufend gleich groß ist; das muss die Analyse überprüfen. Die damit verknüpfte Frage ist, ob es Faktoren gibt, die mit größerer bzw. geringerer Fächerverbindung in erkennbarem Zusammenhang stehen. Folgende Forschungshypothese wurde aufgestellt:

*Die Intensität der Fächerverbindung nimmt innerhalb des Forschungszeitraums in dem Maße ab, in dem die Bedeutung des Kompetenzbegriffs zunimmt.*

Der Stellenwert von Kompetenzorientierung und Kompetenzerwerb ist an anderer Stelle bereits erläutert worden.<sup>256</sup> Die Relevanz des Kompetenzbegriffs ist nicht messbar oder anderweitig quantitativ erfassbar. Daher wurden hier drei Kategorien gebildet, nach denen der Parameter *Bedeutung des Kompetenzbegriffs* eingeordnet wird:

Bewertung	Erläuterung
0	Mit 0 wird gezeigt, dass der Kompetenzbegriff im jeweiligen Fachplan keinerlei Rolle spielt und gar nicht erwähnt wird.
1	Die Bewertung 1 bezeichnet Erwähnungen des Kompetenzbegriffs, die aber keinen hohen Stellenwert innerhalb des jeweiligen Fachplans haben.
2	Mit 2 wird dargestellt, dass im jeweiligen Fachplan der Kompetenzbegriff und die Kompetenzorientierung von zentraler Bedeutung sind.

Genauere Differenzierungen werden hier nicht für nötig erachtet und sollen deshalb nicht vorgenommen werden.

In den *Fallstudien* werden die Fachpläne der einzelnen Bundesländer in Hinblick auf die Forschungshypothese untersucht. Die Reihenfolge richtet sich nach der Intensität der Fächerverbindung, wobei mit der Gruppe mit hoher Intensität der Fächerverbindung begonnen wird, es folgt die Gruppe mit mittlerer Intensität, zum Schluss werden die Bundesländer mit geringer Intensität der Fächerverbindung untersucht:

- Gruppe 1:  
Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Sachsen-Anhalt, Thüringen
- Gruppe 2:  
Berlin, Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen
- Gruppe 3:  
Bremen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein

Nach den Analysen in den *Fallstudien* wird in der *Fermate* erläutert, ob die Forschungshypothese durch die Untersuchungsergebnisse bestätigt oder widerlegt wurde.

---

<sup>256</sup> Vgl. Kapitel 3.4.

### 12 Fallstudie 1:

#### Fächerverbindung in den Musikfachplänen Baden-Württembergs

1984 gibt Baden-Württemberg einen *Bildungsplan* heraus. Der Begriff *Kompetenzen* wird darin noch nicht verwendet, aber Fächerverbindungen kommen vor.<sup>257</sup> In Jahrgang 7 sind Verbindungen zu den Fächern Deutsch und Sport verankert innerhalb der drei *Arbeitsbereiche Musizieren, Musiklehre, Musikhören und Werkbetrachtung*.<sup>258</sup> Bei den Verbindungen mit Deutsch sind es immer *festе Brücken* wie z. B. im *Arbeitsbereich 1: Musizieren*. Dort wird bei dem Thema *Balladen und Kunstlieder* die Verbindung zum *Arbeitsbereich 2: Lyrisches Gedicht und Ballade* im Fach Deutsch hergestellt.<sup>259</sup> Die Verbindung zum Fach Sport ist immer eine *Drehbrücke*, beispielsweise im *Arbeitsbereich 3: Musikhören und Werkbetrachtung* bei dem Thema *Musik und Tanz*. Dort geht es um *Umsetzen von Musik in Bewegung, charakteristische Rhythmik und klare Periodengliederung bei Tänzen*, für die Verbindung zum Fach Sport werden *Individualsportarten, Gymnastik / Tanz* genannt.<sup>260</sup> In den Jahrgängen 8 und 9 werden Verbindungen hergestellt zu den Fächern Physik, Latein, Deutsch und Bildende Kunst. Die Intensität ist gering, diese Brücken sind ausnahmslos *festе Brücken*.

Zehn Jahre später erscheint der nächste *Bildungsplan* und verstärkt die Fächerverbindung:

*„Dem fächerverbindenden Denken und Arbeiten kommt gerade im gymnasialen Bildungsgang eine zentrale Rolle zu, ebenso wie dem erschließenden, sinnsuchenden Fragen.“*<sup>261</sup>

Die Fächerverbindung hat eine hohe Intensität, sie benutzt *festе Brücken*. Z. B. wird in Jahrgang 7 die Verbindung zum Fach Deutsch hergestellt und darin zum *Arbeitsbereich 2: Freizeitbeschäftigung mit weiteren Medien*, wenn es um das Thema *Musik in der Werbung* geht und die *Bearbeitung und Produktion eines Werbespots*.<sup>262</sup> In Jahrgang 9 ist beim Thema *Jazz* die Zusammenarbeit mit dem Fach Geschichte verankert mit der *Lehrplaneinheit 1: Die amerikanische Revolution*.<sup>263</sup> Da es sich um *Jahrgangspläne* handelt, in denen für jeden Jahrgang jeweils alle unterrichteten Fächer zusammengestellt sind, wurde hier stichprobenartig überprüft, ob die *festе Brücken* auch vom jeweils anderen Fach aus angegeben sind; das trifft in der großen Mehrzahl der Fälle zu.

Fächerverbindung, wie sie im *Bildungsplan* von 1994 gemeint ist, steht im Dienst eines übergeordneten Zieles:

*„Der ganzheitliche, auf die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler ausgerichtete Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule erfordert das bewußte Zusammenwirken der Fächer; er wird durch die Integration von Themen mit besonderer gesellschaftlicher und erzieherischer Relevanz ausdrücklich betont.“*<sup>264</sup>

<sup>257</sup> BW, 5–9, 1984.

<sup>258</sup> A. a. O., S. 1020–1022.

<sup>259</sup> A. a. O., S. 1020.

<sup>260</sup> A. a. O., S. 1022.

<sup>261</sup> BW, 5–13, 1994, S. 11.

<sup>262</sup> A. a. O., S. 226.

<sup>263</sup> A. a. O., S. 395.

<sup>264</sup> A. a. O., S. 10.

Daher sind dem jeweiligen Jahrgangsplan *fächerverbindende Themen* vorangestellt, exemplarisch werden hier die Themen der Jahrgänge 7 und 8 aufgeführt:

Jahrgang	Thema		verbundene Fächer
7	1	<i>Spuren der Römer in der näheren Umgebung und in Europa</i>	Religion, Geschichte, Fremdsprachen, Bildende Kunst <sup>265</sup>
	2	<i>Gesundheitsgefährdung durch Drogen</i>	Religion, Deutsch, Biologie, Sport <sup>266</sup>
	3	<i>Reise und Reiseerfahrungen in der griechischen Welt</i>	Religion, Deutsch, Erkunde, Geschichte <sup>267</sup>
	4	<i>Informationen sammeln, auswerten und weitergeben</i>	Deutsch, Biologie <sup>268</sup>
	5	<i>Nachgeben und sich durchsetzen</i>	Religion, Deutsch, Biologie, Sport <sup>269</sup>
8	1	<i>Die Welt des Islam</i>	Religion, Erdkunde, Geschichte <sup>270</sup>
	2	<i>Der Wald als Ökosystem</i>	Erdkunde, Biologie <sup>271</sup>
	3	<i>Von der Schwingung zum Klang</i>	Physik, Musik <sup>272</sup>
	4	<i>Die Erschließung Nordamerikas</i>	Erdkunde, Geschichte, Englisch, Musik <sup>273</sup>
	5	<i>Oper und Drama</i>	Deutsch, Musik <sup>274</sup>

<sup>265</sup> A. a. O., S. 156–157.

<sup>266</sup> A. a. O., S. 158.

<sup>267</sup> A. a. O., S. 159–160.

<sup>268</sup> A. a. O., S. 161.

<sup>269</sup> A. a. O., S. 162.

<sup>270</sup> A. a. O., S. 233.

<sup>271</sup> A. a. O., S. 234.

<sup>272</sup> A. a. O., S. 235.

<sup>273</sup> A. a. O., S. 236.

<sup>274</sup> A. a. O., S. 237.

Die *fächerverbindenden Themen* lassen sich in drei Gruppen einteilen:

- Themen von erzieherischer Relevanz:
  - o Jahrgang 7, Thema 2 und 5
- Themen, die drei oder mehr Fächer betreffen:
  - o Jahrgang 7, Thema 1 und 3
  - o Jahrgang 8, Thema 1 und 4
- Themen, die zwei Fächer betreffen:
  - o Jahrgang 7, Thema 4
  - o Jahrgang 8, Thema 2, 3 und 5

Die Themen in der ersten Gruppe sind nach der in dieser Arbeit verwendeten Definition *überfachlich*.<sup>275</sup>

Die Themen der zweiten Gruppe sind fachlicher Art, binden aber so viele Fächer ein, dass sie entweder für Projektarbeit geeignet sind oder einen breiten zeitlichen Rahmen innerhalb der Unterrichtsplanung haben müssten. Daher wird diese Gruppe hier in der Analyse nicht berücksichtigt.

In der dritten Gruppe ist dreimal das Fach Musik zu finden; zweimal sind es *feste Brücken* der Fächerverbindung (*Von der Schwingung zum Klang* sowie *Oper und Drama*), einmal ist es eine *mobile Brücke* (*Die Erschließung Nordamerikas*).

Im *Bildungsplan* von 2001 geht die Fächerverbindung sehr stark zurück, das Prinzip der Auflistung fächerverbindender Themen zu Beginn jedes Jahrgangsplans bleibt erhalten.<sup>276</sup> Im *Bildungsplan 2004* kommen sie nicht mehr vor, Fächerverbindung wird nicht mehr erwähnt, das gesamte Konzept ist verändert: Die *Bildungsstandards* werden eingeführt, die mit *Kompetenzerwerb* verbunden sind.<sup>277</sup> Es gibt keine Jahrgangspläne mehr wie bisher, sondern Fachpläne, in denen alle Jahrgänge und ihre jeweiligen *Bildungsstandards* aufgeführt sind. *Leitgedanken zum Kompetenzerwerb* sind jedem Fach bzw. Fachgruppe vorangestellt wie z. B. *Künstlerische Fächer – Leitgedanken zum Kompetenzerwerb*.<sup>278</sup>

*„Künstlerische Fächer fördern den Menschen ganzheitlich und leisten dadurch einen unverzichtbaren Beitrag zur Stärkung der Gesamtpersönlichkeit. Deshalb zielen die Bildungsstandards in diesen Fächern nicht nur auf abfragbares Wissen und operationalisierbare Lernziele, sondern vor allem auf Kompetenzen im kreativ-prozessorientierten Gestalten und auf eine subjektive und reflektierende Auseinandersetzung mit unterschiedlichsten ästhetisch-künstlerischen Phänomenen.“*<sup>279</sup>

---

<sup>275</sup> Vgl. Kapitel 2.3.

<sup>276</sup> BW, 5–10, 2001.

<sup>277</sup> BW, 5–12, 2004.

<sup>278</sup> BW, 5–12, 2004, S. 267–268.

<sup>279</sup> A. a. O., S. 268.

Wenn es speziell um *musikalische Kompetenz* geht, werden drei *Kompetenzbereiche* unterschieden: *Musik gestalten, Musik hören und verstehen, Musik reflektieren*.<sup>280</sup> Diese drei *Kompetenzbereiche* werden im weiteren Verlauf mit Fachinhalten für drei Doppeljahrgänge (5/6, 7/8, 9/10) gefüllt.<sup>281</sup> Betont wird, dass „*diese Kompetenzbereiche sich gegenseitig ergänzen und durchdringen*“ sollen.<sup>282</sup> In diesem Zusammenhang wird auch ein wesentliches *überfachliche Erziehungsziel* genannt:

„*Durch die Ausbildung von praktischen musikalischen Fähigkeiten wird sowohl das Hören und Verstehen von Musik bewusster wie auch rückwirkend durch Reflexion musikalisches Handeln und Gestalten differenzierter und komplexer werden. Mit diesem gezielt ganzheitlichen Ansatz leistet der Musikunterricht einen unverzichtbaren Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler.*“<sup>283</sup>

Nach Ansicht der Autorin würde das Einbeziehen von Fächerverbindung die Intention untermauern und verstärken. Genau das geschieht im *Bildungsplan 2016 Musik*, bei dem sowohl Kompetenzerwerb als auch Fächerverbindung berücksichtigt werden.<sup>284</sup> In dem Plan werden die Jahrgänge 5/6 und 7/8/9 zusammengefasst, 10 ist Einzeljahrgang als Einführungsphase zur Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Für jede Jahrgangsstufe listet der Plan die jeweiligen Inhalte auf mit verschiedenen Verweisen, die sich zu einem Netz aus vier Schichten zusammenfügen:

„*Die Vernetzung der prozessbezogenen Kompetenzen im Zusammenspiel mit den drei Bereichen der Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen ermöglicht in künstlerisch-ästhetischen Lernsituationen eine Vielzahl an Anknüpfungspunkten von einzelnen Teilkompetenzen an prozessbezogene Kompetenzen, an andere Standards, an andere Unterrichtsfächer sowie an Aspekte der Leitperspektiven. Diese Anknüpfungspunkte werden im vorliegenden Plan exemplarisch als Verweise verdeutlicht.*“<sup>285</sup>

Es wird unterschieden in *prozessbezogene Kompetenzen* und *inhaltsbezogene Kompetenzen*. Die *prozessbezogenen Kompetenzen* werden eingeteilt in die fünf Bereiche *Persönlichkeit und Identität, Gemeinschaft und Verantwortung, Methoden und Techniken, Kommunikation sowie Gesellschaft und Kultur*.<sup>286</sup> Zu den *inhaltsbezogenen Kompetenzen* gehören die drei Bereiche *Musik gestalten und erleben, Musik verstehen, Musik reflektieren*.<sup>287</sup> Das Netz aus überfachlichen und fachlichen Inhalten wird weiter verdichtet durch *Verweise zu anderen Fächern*. Die Fächerverbindung, bestehend aus *festen Brücken*, ist in der Intensität wieder fast so hoch wie 1994. Die vierte Lage des Netzes besteht aus den sechs *Leitperspektiven*:

- *Bildung für nachhaltige Entwicklung*
- *Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt*
- *Prävention und Gesundheitsförderung*
- *Berufliche Orientierung*
- *Medienbildung*
- *Verbraucherbildung*<sup>288</sup>

---

<sup>280</sup> A. a. O., S. 270.

<sup>281</sup> A. a. O., S. 273–278.

<sup>282</sup> A. a. O., S. 270.

<sup>283</sup> Ebd.

<sup>284</sup> BW, 5–10, 2016.

<sup>285</sup> A. a. O., S. 8.

<sup>286</sup> A. a. O., S. 6.

<sup>287</sup> A. a. O., S. 7.

<sup>288</sup> A. a. O., S. 4.

Inhaltlich wird in allen Plänen der Bezug zu den drei Schwerpunkten *Praxis, Theorie, Wahrnehmung* hergestellt, wenn auch auf unterschiedliche Weise. Exemplarisch kann anhand der Verknüpfung von Theorie und Praxis die Entwicklung von Wissensvermittlung bis hin zum Kompetenzerwerb sehr gut gezeigt werden:

- 1984: *Arbeitsbereich Musiklehre*<sup>289</sup>
- 1994: *Arbeitsbereich angewandte Musikkunde*<sup>290</sup>
- 2004: *Kompetenzbereich Musik hören und verstehen*<sup>291</sup>
- 2016: *Kompetenzbereich Musik verstehen*<sup>292</sup>

1984 wird *Musiklehre* neben den beiden anderen Arbeitsbereichen *Musizieren* und *Musikhören und Werkbetrachtung* separat aufgeführt, allerdings mit einem deutlichen Hinweis darauf, dass Theorie nicht für sich allein stehen darf, sondern immer in Beziehung stehen muss zu den anderen beiden Arbeitsbereichen.<sup>293</sup> Auch 1994 wird dieser Hinweis gegeben, was in der Bezeichnung *angewandte Musikkunde* aber zumindest teilweise schon impliziert ist. Von 2004 an ist der *Kompetenzbereich Musik verstehen* zu finden, wobei mit *verstehen* natürlich weit mehr gemeint ist als grundlegende Theoriekenntnisse:

*„Die Schülerinnen und Schüler können Prinzipien der Klangerzeugung von Instrumenten und der menschlichen Stimme erläutern. Sie können Musik hörend, musizierend und am Notentext erfassen und beschreiben und nutzen diese Fähigkeiten für die Steuerung ihres musikalischen Verhaltens. Sie beschreiben Formen, Merkmale, Gestaltungsmittel und deren Wirkung in traditioneller und aktueller Musik.“*<sup>294</sup>

---

<sup>289</sup> BW, 5–9, 1984.

<sup>290</sup> BW, 5–13, 1994.

<sup>291</sup> BW, 5–12, 2004.

<sup>292</sup> BW, 5–10, 2016.

<sup>293</sup> BW, 5–9, 1984, S. 1021.

<sup>294</sup> BW, 5–10, 2016, S. 21.

Resümee für die Musikfachpläne in Baden-Württemberg:

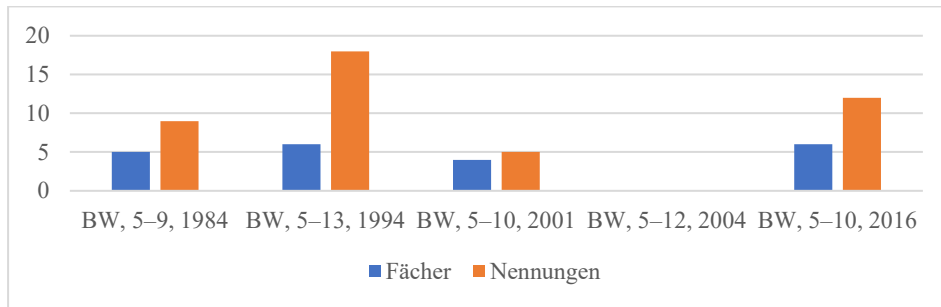


Abb. 21:  
Intensität der Fächerverbindung im zeitlichen Verlauf<sup>295</sup>

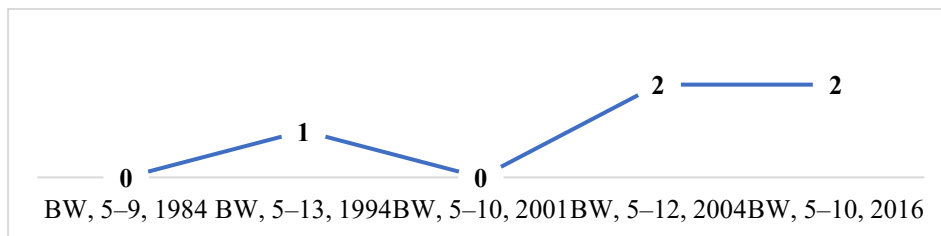


Abb. 22:  
Bedeutung des Kompetenzbegriffs im zeitlichen Verlauf<sup>296</sup>

<sup>295</sup> Zur Definition der *Intensität der Fächerverbindung* durch die beiden Komponenten *Fächeranzahl / Fächernennungen* vgl. Kapitel 9.3.

<sup>296</sup> Zur Einteilung in die drei Stufen (0 / 1 / 2) vgl. Kapitel 11.

## 13 Fallstudie 2: Fächerverbindung in den Musikfachplänen Bayerns

München, im Juli 1990: Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus München gibt einen neuen *Lehrplan für das bayerische Gymnasium* heraus.<sup>297</sup> In seinem Geleitwort schreibt Hans Zehetmair, zu der Zeit Bayerischer Staatsminister für Unterricht und Kultus:

*„Auf die Veränderungen der sie umgebenden Welt müssen die Schulen aber flexibel und in einer erzieherisch sinnvollen Weise reagieren. Sie müssen offen sein für die Herausforderungen an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Ich habe deshalb den Auftrag erteilt, den Lehrplan für das bayerische Gymnasium auch vor diesem Hintergrund zu überarbeiten. Dabei hatte ich zwei wesentliche Anliegen: den erzieherischen Auftrag des Gymnasiums in unserer Zeit zu verdeutlichen und eine fächerübergreifende Abstimmung der Ziele und Inhalte des Gymnasiums sicherzustellen.“*<sup>298</sup>

Entsprechend umfangreich und vielschichtig ist der *Lehrplan*, in dem sowohl überfachliche Bildungs- und Erziehungsziele als auch fächerverbindendes Arbeiten einen hohen Stellenwert haben. In den Fachplänen wird bei verschiedenen Unterrichtsthemen der Bezug zu anderen Fächern hergestellt, wie z. B. bei *deutsche und fremdsprachige Lieder* zu Deutsch und Fremdsprachen.<sup>299</sup> Bei der Thematisierung von Hörgeschmack und Hörgewohnheiten werden im Zusammenhang mit einem *Gespräch über die Notwendigkeit, unterschiedliche musikalische Vorlieben und Wertvorstellungen zu respektieren* die Fächer Religion und Ethik genannt.<sup>300</sup> Beim Thema *Tanz* wird die Verbindung zu Sport hergestellt.<sup>301</sup> In allen Fällen wird das korrespondierende Unterrichtsfach genannt, ohne eine genaue Zuordnung zu einer bestimmten Lehrplaneinheit vorzunehmen, es handelt sich also um *Drehbrücken*.

Das ändert sich im Jahr 2004: In den einzelnen Jahrgangsplänen sind bei den jeweiligen Musik-Unterrichtsthemen Verweise auf ein anderes Fach zu finden.<sup>302</sup> Beispielsweise sollen bei dem Oberthema *Musik und Gesellschaft zur Zeit der Wiener Klassik* in Jahrgang 8 *kulturgeschichtliche Querbezüge* hergestellt werden und zwar in Verbindung mit den *Lehrplaneinheiten 1 und 2* im Fach Geschichte.<sup>303</sup> Anderes Beispiel: Wenn im Unterricht *Lieder und Sprechtexte u. a. aus den Bereichen Folklore, Rock- und Popmusik* behandelt werden, wird die Verbindung zur *Lehrplaneinheit 2* in Englisch hergestellt – Englisch sowohl als erste wie auch als zweite Fremdsprache.<sup>304</sup> Das bedeutet, dass die jeweiligen Hinweise konkreter sind als im Plan von 1990, es sind *feste Brücken*.

---

<sup>297</sup> BY, 5–13, 1990.

<sup>298</sup> BY, 5–13, 1990, S. 7.

<sup>299</sup> BY, 5–13, 1990, S. 513.

<sup>300</sup> A. a. O., S. 518.

<sup>301</sup> A. a. O., S. 522.

<sup>302</sup> BY, 7, 2004 / BY, 8, 2004 / BY, 9, 2004.

<sup>303</sup> BY, 8, 2004, S. 71.

<sup>304</sup> BY, 7, 2004, Mu 7.1.

In den grundsätzlichen Betrachtungen, die den Fachplänen vorangestellt sind, werden verstärkt überfachliche Kompetenzen benannt und für den Unterricht gefordert:

*„Unerlässlich für die Schüler des Gymnasiums ist der Erwerb überfachlicher Kompetenzen. Zu diesen zählen vor allem Selbstkompetenz (z. B. Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Konzentrationsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Zeiteinteilung, Selbstvertrauen), Sozialkompetenz (z. B. Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Toleranzbereitschaft, Gemeinschaftssinn, Hilfsbereitschaft), Sachkompetenz (z. B. Wissen, Urteilsfähigkeit) und Methodenkompetenz (z. B. Informationsbeschaffung, Präsentationstechniken, fachspezifische Arbeitsmethoden). Die Einübung und langfristige Aneignung dieser Kompetenzen tragen sowohl zur Verbesserung der Arbeitsqualität als auch wesentlich zur Formung einer gefestigten Persönlichkeit bei.“<sup>305</sup>*

Dabei sollen die Schüler:innen „immer wieder auch interdisziplinär“ arbeiten, da „fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsaufgaben einen ganzheitlichen Ansatz“ verfolgen.<sup>306</sup> Allerdings ist mit *interdisziplinär* und *fächerübergreifend* nicht das gemeint, was in dieser Arbeit als *fächerverbindend* bezeichnet wird. Es geht nicht um fachspezifische Unterrichtsinhalte, die von verschiedenen Fächern aus betrachtet und um das jeweilige Fachwissen bereichert werden. Vielmehr geht es um fächerübergreifende Themen, die in verschiedenen Fächern in den Unterricht eingebracht werden sollen. Sie lassen sich folgenden Bereichen zuordnen:

*„Ästhetik, Bayern/Deutschland, Beruf, Deutsche Sprache, Eine Welt, Europa, Familie, Freizeit, Frieden, Gemeinschaft, Gesundheit, Interkulturelles Verstehen und Handeln, Lebensentwurf, Medien, Menschenwürde/-rechte, Ökonomie, Politik, Sexualität, Technik, Umwelt, Verkehr, Werte – Weltanschauung – Religion.“<sup>307</sup>*

In den folgenden Plänen kommt Fächerverbindung immer seltener vor, in den Fachplänen von 2019 und 2020 schließlich gar nicht mehr.<sup>308</sup> Allerdings wird sie im *Fachprofil* erwähnt.<sup>309</sup>

Die Bedeutung der Kompetenzen ist tendenziell zunehmend: 1990 spielen sie keine Rolle, im Jahr 2004 werden überfachliche Kompetenzen kurz erwähnt wie z. B. *Methodenkompetenz* im Zusammenhang mit *fächerverknüpfenden und fächerübergreifenden Unterrichtsvorhaben*.<sup>310</sup> In den Fachplänen von 2007 und 2010 kommt der Kompetenzbegriff nicht vor, dagegen hat er in den Folgejahren – von 2017 bis 2020 – einen hohen Stellenwert. Im *Fachprofil Musik* wird das *Kompetenzstrukturmodell* vorgestellt, das die *Grundlage der Fachlehrpläne* bildet.<sup>311</sup> Vier *prozessbezogene Kompetenzen* werden genannt:

- *wahrnehmen und erleben*
- *analysieren und einordnen*
- *gestalten und präsentieren*
- *reflektieren und kommunizieren*<sup>312</sup>

Das *Kompetenzstrukturmodell* wird inhaltlich durch die *Gegenstandsbereiche* gefüllt.

---

<sup>305</sup> BY, 5–12, G, 2004, S. 10.

<sup>306</sup> A. a. O., S. 8.

<sup>307</sup> A. a. O., S. 10.

<sup>308</sup> BY, 7, 2019 / BY, 7, GK, 2019 / BY, 8, 2020 / BY, 8, GK, 2020.

<sup>309</sup> BY, 5–13, FP, 2017.

<sup>310</sup> BY, 7, 2004, S. 2.

<sup>311</sup> BY, 5–13, FP, 2017, S. 4.

<sup>312</sup> A. a. O., S. 4–5.

Darüber hinaus wird der *Beitrag des Faches Musik zu den übergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen* dargelegt.<sup>313</sup> Darin geht es um überfachliche Inhalte und Kompetenzen wie z. B. *interkulturelle Bildung*, um *soziales Lernen* und um *Medienbildung*.

2019 und 2020 werden *grundlegende Kompetenzen* für die einzelnen Fächer herausgegeben, die in der Jahrgangsstufe 7 bzw. 8 unterrichtet werden.<sup>314</sup> Parallel dazu erscheinen die *Fachlehrpläne* für die beiden Jahrgänge mit den dazugehörigen *Kompetenzerwartungen*.<sup>315</sup> Sie werden formuliert für vier *Lernbereiche*:

- *Sprechen – Singen – Musizieren*
- *Musik – Mensch – Zeit*
- *Bewegung – Tanz – Szene*
- *Musik und ihre Grundlagen*

Wie oben bereits gesagt kommt Fächerverbindung im *Fachprofil Musik* vor.<sup>316</sup> Gezeigt werden ausschließlich Möglichkeiten für *mobile Brücken*, z. B. bei der Verknüpfung von Sprechstücken und Liedern mit Deutsch oder Fremdsprachen oder bei der Verbindung mit dem Fach Geschichte, wenn es um die „*Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen, geschichtlichen und ästhetischen Aspekten im musikhistorischen Kontext*“ geht.<sup>317</sup>

---

<sup>313</sup> A. a. O., S. 12–15.

<sup>314</sup> BY, 7, GK, 2019, S. 15 / BY, 8, GK, 2020, S. 20.

<sup>315</sup> BY, 7, 2019 / BY, 8, 2020.

<sup>316</sup> BY, 5–13, FP, 2017, S. 12.

<sup>317</sup> Ebd.

Resümee für die Musikfachpläne in Bayern:

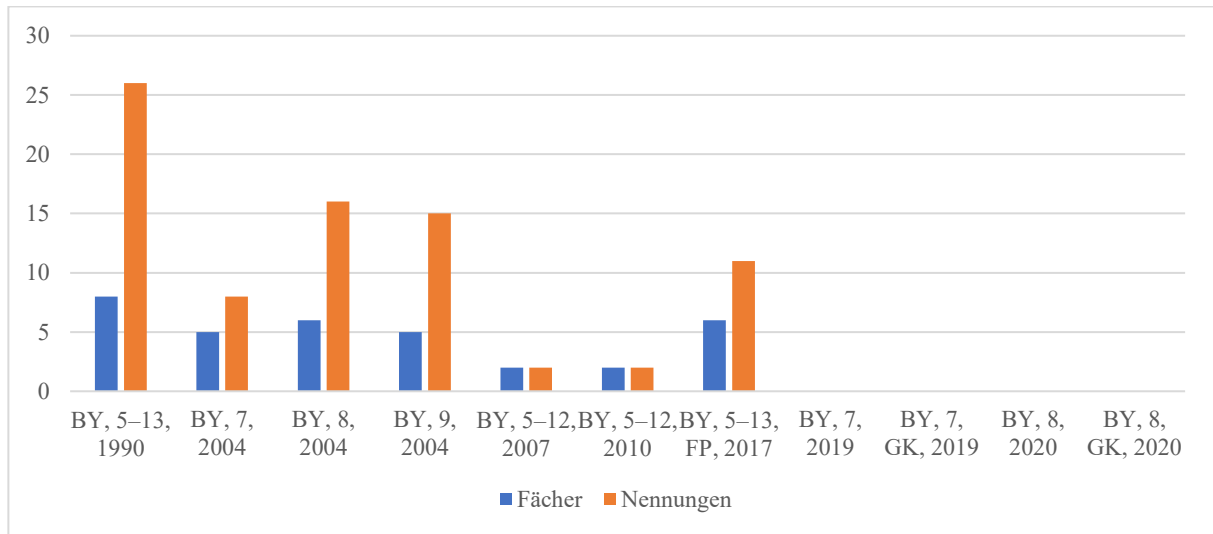


Abb. 23:  
Intensität der Fächerverbindung im zeitlichen Verlauf

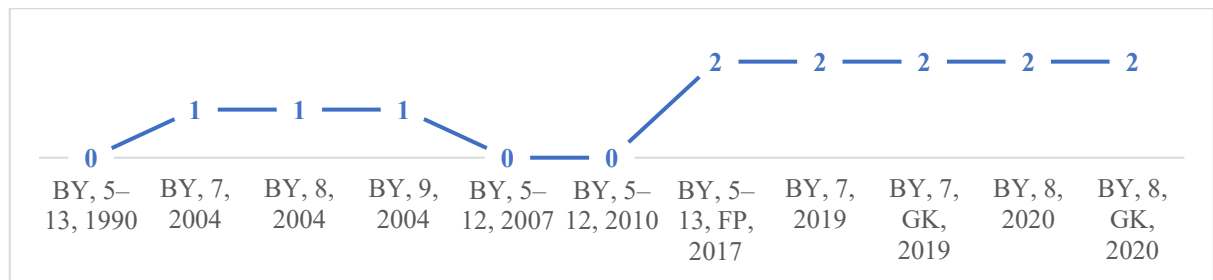


Abb. 24:  
Bedeutung des Kompetenzbegriffs im zeitlichen Verlauf

## 14 Fallstudie 3:

### Fächerverbindung in den Musikfachplänen Hessens

Die *Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Musik*, die zu Beginn des Forschungszeitraums Gültigkeit haben, stammen aus dem Jahr 1985. Darin sind drei *Tätigkeitsbereiche* verankert: *Musikausübung*, *Musikbetrachtung*, *Umsetzung von Musik*.<sup>318</sup> Besonders im Bereich *Umsetzung von Musik* werden Unterrichtstätigkeiten genannt, die Fächerverbindung nahelegen: *Umsetzung in bildliche Darstellung* und *Umsetzung in körperliche Bewegung*.<sup>319</sup> Aber weder das Fach Kunst noch das Fach Sport werden erwähnt, und auch im Zusammenhang mit dem *Themenkreis: Musik in der Gesellschaft* wird die naheliegende Verbindung zu den Fächern Geschichte und Sozialkunde nicht hergestellt.<sup>320</sup> Die Reihe der Beispiele ließe sich noch weiter fortsetzen.

Im Jahr 1997 folgt der *Rahmenplan Musik Sekundarstufe I*, der gleich am Anfang im Kapitel *Didaktische Grundsätze* postuliert:

„Lernen im Musikunterricht soll themen- und fächerübergreifende Sinnzusammenhänge herstellen.“<sup>321</sup>

Für eine *enge Zusammenarbeit* werden die Fächer Kunst, Deutsch, Sport und Darstellendes Spiel empfohlen.<sup>322</sup> Konkrete Anknüpfungspunkte finden sich innerhalb der Musik-Unterrichtsthemen, wie z. B. bei *Stile der Rockmusik*: „Die Zusammenarbeit mit dem Englischunterricht ist ratsam.“<sup>323</sup> Genaue Verortungen angesprochener Fächerverbindungen innerhalb des anderen Unterrichtsfaches sind im Plan nicht zu finden (*Drehbrücke*).

Einige Jahre später erfolgte die Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur von 13 auf 12 Jahre.<sup>324</sup> Damit wurde ein neuer Fachplan für die Sekundarstufe I nötig, der in Hessen 2010 erschien.<sup>325</sup> Fächerverbindung wird hier als *fachübergreifende Sicht* bezeichnet:

„Aus der engen Beziehung zwischen Musik und anderen Darstellungsbereichen wie Sprache, Bild, Bewegung, Tanz ergeben sich Ansätze für eine fachübergreifende Sicht und projektorientierte Zusammenarbeit mit anderen Unterrichtsfächern.“<sup>326</sup>

Die Anzahl der genannten Fächer ist etwas geringer als im Plan von 1997, die Anzahl der Nennungen allerdings deutlich höher. Dabei repräsentiert das gerade aufgeführte Beispiel die *mobile Brücke*. In einem anderen Beispiel sind sowohl die *feste Brücke* als auch die *Drehbrücke* zu sehen: Bei dem Unterrichtsthema *Lieder als Ausdruck menschlicher Erfahrungen* werden Anknüpfungspunkte – *feste Brücken* – in bestimmten Unterrichtseinheiten der Fächer Geschichte, Sport, Religion (evangelisch und katholisch) und Ethik genannt, aber in Deutsch und Fremdsprachen bleibt die Verbindung offen, es sind *Drehbrücken*.<sup>327</sup>

---

<sup>318</sup> HE, 5–10, 1985, S. 7.

<sup>319</sup> A. a. O., S. 11.

<sup>320</sup> A. a. O., S. 45.

<sup>321</sup> HE, 5–10, 1997, S. 2.

<sup>322</sup> Ebd.

<sup>323</sup> A. a. O., S. 15.

<sup>324</sup> Vgl. Kapitel 3.5.

<sup>325</sup> HE, 5–9, 2010.

<sup>326</sup> A. a. O., S. 3.

<sup>327</sup> A. a. O., S. 25.

Genauso wie im Plan von 1997 wird auch 2010 der Kompetenzbegriff nur geringfügig verwendet, was sich 2011 drastisch ändert, sichtbar bereits im Titel: *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen*.<sup>328</sup> Kompetenzen stehen im Mittelpunkt des *Kerncurriculums*, es beinhaltet die *Darstellung eines kumulativen Kompetenzaufbaus*.<sup>329</sup> Dabei geht es sowohl um überfachliche als auch um fachliche Kompetenzen. Zu den *überfachlichen Kompetenzen* gehören *personale Kompetenz, Sozialkompetenz, Lernkompetenz, Sprachkompetenz*.<sup>330</sup> Die *Kompetenzbereiche des Faches* sind *Musik hören, Musik machen, Musik transformieren, Musik erschließen*.<sup>331</sup> Mit diesen *Kompetenzbereichen* verknüpft sind drei *Kernbereiche* (*Begegnung mit Musik, Gestaltung von Musik, Einordnung von Musik*), die aus zehn *Inhaltsfeldern* bestehen (z. B. *Gesang und Instrumentalspiel, Bewegung und Gestaltungsmedien, Parameter, Form, Kontext*).<sup>332</sup> Als weitere Kompetenzen werden *fächerverbindende und fachübergreifende Kompetenzen* genannt:

*„Im Hinblick auf die Entwicklung fächerverbindender und fachübergreifender Kompetenzen gilt es, Fächergrenzen zu überwinden und unter Schwerpunktsetzungen die Kompetenzbereiche des Faches mit denen anderer Fächer zu vernetzen. So können Synergien ermittelt und genutzt werden.“*<sup>333</sup>

Explizit erwähnt werden andere Fächer – Deutsch, Kunst, Darstellendes Spiel – nur beispielhaft und auch nur einmal, die Fächerverbindung hat eine sehr geringe Intensität.<sup>334</sup> Weder in Musik noch in den anderen genannten Fächern werden konkrete Anknüpfungspunkte genannt, d. h. es sind *mobile Brücken*:

*„Durch die Verbindung von Musik mit dem Wissen und den Fertigkeiten aus anderen Fachbereichen (z. B. Deutsch, Kunst, Darstellendes Spiel) machen sie strukturelle und ästhetische Eigenheiten von Musik sichtbar und interpretieren sie in synästhetischer Gestalt.“*<sup>335</sup>

Die höchste Intensität der Fächerverbindung weist der Plan ohne Jahresangabe auf.<sup>336</sup> Die Anzahl der einbezogenen Fächer ist etwas größer als im Plan von 2010 (und damit genauso groß wie 1997), die Zahl der Nennungen ist deutlich höher. Genauso wie im Plan von 2010 gibt es *feste Brücken* und *Drehbrücken*, ebenso wie dort sind auch hier die Verbindungen zu Deutsch und den Fremdsprachen *Drehbrücken*, zu den anderen Fächern *feste Brücken*. Auch ganz generell ist die Ähnlichkeit mit dem Plan von 2010 sehr groß: Der Kompetenzbegriff spielt eine geringe Rolle. Beide Pläne sind in *Arbeitsbereiche* eingeteilt, in *Musikpraxis*, in *Musik hören und betrachten*, in *Elemente der Musik ableiten und anwenden*.<sup>337</sup> In beiden Plänen werden die *Arbeitsbereiche* durch *verbindliche Unterrichtsthemen* gefüllt, innerhalb derer einzelne *Lernfelder* die Unterrichtsinhalte konkretisieren. Dort finden sich dann auch die Hinweise auf Fächerverbindung wie z. B. in dem Unterrichtsthema *Musikalische Formprinzipien*, bei dem Formen von Barock und Klassik besprochen werden sollen, was auch zur Betrachtung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen der jeweiligen Epoche führt. Unter der Überschrift *Absolutismus*

---

<sup>328</sup> HE, 5–10, 2011. Der Plan weist keine Jahreszahl auf. Die Jahreszahl erschließt sich aber aus dem den Plan erläuternden *Leitfaden* (HE, 5–10, LF, 2011)

<sup>329</sup> HE, 5–10, 2011, S. 5.

<sup>330</sup> A. a. O., S. 8.

<sup>331</sup> A. a. O., S. 12.

<sup>332</sup> A. a. O., S. 14.

<sup>333</sup> A. a. O., S. 13.

<sup>334</sup> Ebd.

<sup>335</sup> Ebd.

<sup>336</sup> HE, 5–13, o. J.

<sup>337</sup> HE, 5–9, 2010, S. 4. / HE, 5–13, o. J., S. 4.

und Aufklärung sind *Querverweise* aufgelistet zu den Fächern Geschichte und Religion (*feste Brücken*) sowie Französisch und Latein (*Drehbrücken*).<sup>338</sup>

An dieser Stelle soll ein kurzer Exkurs mit Blick auf Besonderheiten in Hessen eingeschoben werden, um die enge zeitliche Abfolge zwischen zwei *Lehrplänen*<sup>339</sup> und einem *Kerncurriculum*<sup>340</sup> zu erklären und verständlich zu machen. Drei Punkte sind dafür relevant:

Der erste Punkt betrifft das Abitur nach 8 bzw. nach 9 Gymnasialjahren. An den hessischen Gymnasien und Gymnasialzweigen der kooperativen Gesamtschulen kann gewählt werden zwischen dem 12-jährigen und dem 13-jährigen Bildungsgang.<sup>341</sup> Diese Regelung besteht seit der Einführung des Abiturs nach 8 Gymnasialjahren und ist mittlerweile im hessischen Schulgesetz verankert.<sup>342</sup> Im *Kerncurriculum für Hessen* ist diese Wahlmöglichkeit auch ersichtlich.<sup>343</sup>

Im zweiten Punkt geht es um das *Schulcurriculum*:

*„Im Schulcurriculum kann jede Schule für sich festschreiben, welche Konkretisierungen sie verbindlich regelt, welche pädagogischen Vereinbarungen in der Schule dazu getroffen werden und wie die schulorganisatorischen Regelungen darauf abgestimmt sind. Dabei folgt die Schule ihrem schuleigenen Entwicklungstempo.“*<sup>344</sup>

Das Erstellen eines Schulcurriculums ist in Hessen nicht verpflichtend, eine Tatsache, die große Auswirkungen auf die *Lehrpläne* bzw. das *Kerncurriculum* hat:

*„Beschließt die Schule ein Schulcurriculum, bildet dieses den schulintern verbindlichen Rahmen für die Arbeit im Unterricht. Beschließt die Schule kein Schulcurriculum, gelten für sie neben dem Kerncurriculum (KCH) die bisherigen Lehrpläne fort. In diesem Falle legt die Schule fest, wie die Inhalte der Lehrpläne mit den Kompetenzerwartungen der Bildungsstandards im Kerncurriculum verknüpft werden.“*<sup>345</sup>

Das bedeutet, dass es zum einen für Eltern und ihre Kinder die Wahlmöglichkeit gibt zwischen dem 12-jährigen und dem 13-jährigen Bildungsgang, und dass es zum anderen in der Entscheidung der Schulen und ihrer Leitungen liegt, ob allein das *Kerncurriculum* gilt oder ob auch die *Lehrpläne* weiterhin gelten. Damit sind seit dem Jahr 2011 in Hessen drei Fachpläne parallel gültig:

---

<sup>338</sup> HE, 5–13, o. J., S. 25.

<sup>339</sup> HE, 5–9, 2010 / HE, 5–13, o. J..

<sup>340</sup> HE, 5–10, 2011.

<sup>341</sup> Hessisches Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen, <https://kultus.hessen.de/schulsystem/schulformen-und-bildungsgaenge/gymnasium/g8-und-g9> [23.7.2024].

<sup>342</sup> Hessisches Schulgesetz (HSchG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. Juni 2017 (GVBL S. 150), zuletzt geändert durch Gesetz vom 7. Dezember 2022 (GVBL S. 734), S. 29.

<sup>343</sup> HE, 5–10, 2011.

<sup>344</sup> Hessisches Kultusministerium, *Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum. Handreichungen für Schulleitungen und Steuergruppen*, Wiesbaden 2011, S. 3.

<sup>345</sup> <https://kultus.hessen.de/unterricht/kerncurricula-und-lehrplaene/lehrplaene>. [23.7.2024].

- *Das neue Kerncurriculum für Hessen* mit seinen Optionen für den 12-jährigen und den 13-jährigen Bildungsgang<sup>346</sup>
- *Der Lehrplan Musik. Gymnasialer Bildungsgang Jahrgangsstufen 5 bis 13*<sup>347</sup>
- *Der Lehrplan Musik. Gymnasialer Bildungsgang Jahrgangsstufen 5G bis 9G*<sup>348</sup>

Richtet man mit diesen Informationen den Blick wieder zurück auf die Fächerverbindung, dann sieht man den eklatanten Unterschied zwischen hoher Intensität in den *Lehrplänen* und geringer Intensität im *Kerncurriculum*. Genau umgekehrt verhält sich die Bedeutung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: geringe Bedeutung in den *Lehrplänen*, hohe Bedeutung im *Kerncurriculum*.

Der dritte Punkt bezieht sich auf die hessische Stundentafel, in der nachzulesen ist, in welchen Jahrgängen Musikunterricht erteilt wird. In diesem Zusammenhang soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass sich die Analyse der Fächerverbindung ausschließlich mit den Jahrgängen 7–9 des normalen, d. h. nicht musisch spezialisierten, Gymnasiums beschäftigt. Und auch in Hinblick auf Rahmenbedingungen werden ausschließlich diese drei Jahrgänge betrachtet – es sei denn, dass es für die Übersicht erforderlich scheint, auch andere Jahrgänge aufzuführen.

Die Fachpläne von 1985 und 1997 sehen Musikunterricht in allen Jahrgängen vor – soweit sich das einschätzen lässt: In den *Rahmenrichtlinien* von 1985 werden die Jahrgänge 5 und 6 inhaltlich zusammengefasst sowie die Jahrgänge 7–10.<sup>349</sup> Im *Rahmenplan* von 1997 werden inhaltliche Doppeljahrgänge gebildet, d. h. 5/6, 7/8, 9/10.<sup>350</sup>

Der *Lehrplan Musik* aus dem Jahr 2010 nimmt ausdrücklich Bezug auf die Stundentafel:

„Die Vorgaben dieses Lehrplans beziehen sich auf den in der Stundentafel ausgewiesenen Pflichtunterricht.“<sup>351</sup>

Die Stundentafel besagt, dass Musik „in Verbund mit Kunst“ unterrichtet werden soll.<sup>352</sup> In den Fachplänen sieht die Umsetzung dieser Vorgabe folgendermaßen aus:

<sup>346</sup> HE, 5–10, 2011.

<sup>347</sup> HE, 5–13, o. J.

<sup>348</sup> HE, 5–9, 2010.

<sup>349</sup> HE, 5–10, 1985.

<sup>350</sup> HE, 5–10, 1997.

<sup>351</sup> HE, 5–9, 2010, S. 4.

<sup>352</sup> deutsches musikinformations zentrum. Deutscher Musikrat, *Stundentafeln Musik in der Sekundarstufe I* (2023), <https://miz.org/de/statistiken/stundentafeln-musik-in-der-sekundarstufe-i>. [23.7.2024] – Es ist der Autorin bewusst, dass die hier zitierte Stundentafel aus dem Jahr 2023 außerhalb des Forschungszeitraums liegt. Da aber nach schriftlicher Aussage von zwei Mitgliedern des Bundesverbands Musikunterricht e. V., Landesverband Hessen sowohl die *Lehrpläne Musik* als auch das *Kerncurriculum* 2023 weiterhin Gültigkeit besaßen, kann mit Berechtigung angenommen werden, dass die Stundentafel zumindest in Hessen zum Zeitpunkt der Herausgabe der *Lehrpläne Musik* und des *Kerncurriculums* dieselbe war. Untermauert wird die Annahme durch die Tatsache, dass die *Lehrpläne Musik* und das *Kerncurriculum* genau zu eben dieser Stundentafel passen.

Erteilter Musikunterricht		Erteilter Kunstunterricht
<i>Lehrplan Musik. Gymnasialer Bildungsgang Jahrgangsstufen 5 bis 13</i> <sup>353</sup>	Jahrgänge 5 + 6 + 8 + 10	Jahrgänge 5 + 6 + 7 + 9 <sup>354</sup>
<i>Lehrplan Musik. Gymnasialer Bildungsgang Jahrgangsstufen 5G bis 9G</i> <sup>355</sup>	Jahrgänge 5 + 6 + 7 + 9	Jahrgänge 5 + 6 + 8 <sup>356</sup>

Im *Kerncurriculum* werden *lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen und Inhaltsfelder* nach Jahrgang 6 aufgeführt, also bezogen auf die beiden Klassenstufen 5 und 6 entsprechend der zitierten Studententafel.<sup>357</sup> Auch nach Jahrgang 9 (12-jähriger Bildungsgang) bzw. 10 (13-jähriger Bildungsgang) sind die *lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen und Inhaltsfelder* zusammengestellt.<sup>358</sup> Nach Jahrgang 8 fehlen sie. Den Grund dafür nennt Volkhard Stahl<sup>359</sup>:

*„In Hessen findet der Musikunterricht in den Jahrgangsstufen 5 und 6 jeweils zweistündig statt. In der Jahrgangsstufe 7 entfällt der Musikunterricht zugunsten des Faches Kunst. Zu Beginn der Klasse 8 werden zunächst wichtige Inhalte in Theorie und Praxis wiederholt, um die Schüler/innen wieder auf einen gemeinsamen Stand zu bringen. Diese Kompensationsphasen dauern unterschiedlich kurz oder lang. Aus diesem Grund verzichtet man darauf, am Ende der Klasse 8 allgemein gültige Kompetenzerwartungen festzulegen.“*<sup>360</sup>

Was bedeutet das alles für die Intensität der Fächerverbindung? Sie ist am höchsten im *Lehrplan* für das 9-jährige Gymnasium, obwohl von den drei betrachteten Jahrgängen nur in Jahrgang 8 Musikunterricht erteilt wird. Geringer ist sie im *Lehrplan* für das 8-jährige Gymnasium, obwohl dort in Jahrgang 7 und 9 Musikunterricht stattfindet. Am geringsten ist sie im *Kerncurriculum*.

<sup>353</sup> HE, 5–13, o. J.

<sup>354</sup> Hessisches Kultusministerium, *Lehrplan Kunst. Gymnasialer Bildungsgang Jahrgangsstufen 5–13*, o. J.

<sup>355</sup> HE, 5–9, 2010.

<sup>356</sup> Hessisches Kultusministerium, *Lehrplan Kunst. Gymnasialer Bildungsgang Jahrgangsstufen 5G bis 8G und gymnasiale Oberstufe*, 2010.

<sup>357</sup> HE, 5–10, 2011, S. 19–21.

<sup>358</sup> A. a. O., S. 15–18.

<sup>359</sup> Volkhard Stahl war Präsident des Bundesverbands Musikunterricht (BMU) Landesverband Hessen von 2015–2023.

<sup>360</sup> Diese Auskunft gab Volkhard Stahl der Autorin in einer Mail am 30.07.2024.

## Resümee für die Musikfachpläne in Hessen:

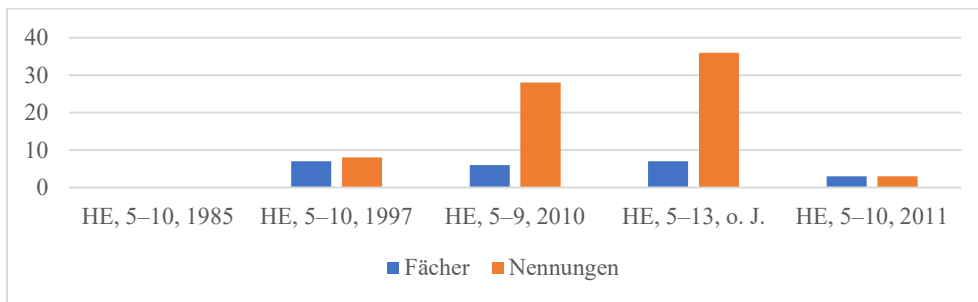


Abb. 25:  
Intensität der Fächerverbindung im zeitlichen Verlauf



Abb. 26:  
Bedeutung des Kompetenzbegriffs im zeitlichen Verlauf

## 15 Fallstudie 4:

### Fächerverbindung in den Musikfachplänen Sachsen-Anhalts

„Erstmals in der kurzen und wechselvollen Geschichte des Landes Sachsen-Anhalt zwischen Auflösung und Wiedererstehen seit 1947 gibt eine frei gewählte Landesregierung landeseigene Rahmenrichtlinien für alle Schulformen heraus. Binnen eines halben Jahres – dies ist ein beachtlich kurzer Zeitraum – haben 48 Projektgruppen mit etwa 450 Lehrerinnen, Lehrern, Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern unseres Landes mit Kompetenz, Engagement und Geschick die Rahmenrichtlinien für ihr Fach formuliert.“<sup>361</sup>

So äußert sich der damalige Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Dr. Sobetzko, im Vorwort zu den 1991 erschienenen *Vorläufigen Rahmenrichtlinien Gymnasium Musik*. Es soll hier stellvertretend stehen für alle neuen Bundesländer, in denen ebenfalls solche Kraftakte vollbracht worden sind.<sup>362</sup> Die Abwendung vom zentralistischen, ideologisch geprägten Fachplan war im Musikunterricht besonders wichtig, da er in der DDR durch die Priorität des Singens von ausgewähltem Liedgut politisch instrumentalisiert worden war.

„Zu den wichtigsten Aufgaben des Musikunterrichts im Gymnasium gehört es, die Schülerinnen und Schüler fähig zu machen, Musik selbständig zu reflektieren und mit Musik – entsprechend der Altersstufe – schöpferisch umzugehen.“<sup>363</sup>

Die Verknüpfung von Erziehungszielen – z. B. Kritikfähigkeit – und fachspezifischen Inhalten steht 1991 in den *Vorläufigen Rahmenrichtlinien Gymnasium Musik* im Vordergrund, Fächerverbindung spielt noch keine Rolle. Acht Jahre später ändert sich das stark, die *Rahmenrichtlinien* weisen eine hohe Intensität der Fächerverbindung auf.<sup>364</sup> Wegen der Orientierungsstufe beginnen sie erst mit Jahrgang 7 und sind organisiert in die beiden Doppeljahrgänge 7/8 und 9/10. Vier *musikdidaktische Umgangsweisen mit Musik* werden festgelegt: *Musik machen, Musik hören, über Musik nachdenken, Musik umsetzen*.<sup>365</sup> Für die Inhalte werden acht Themen festgelegt, die den *musikdidaktischen Umgangsweisen mit Musik* zuzuordnen sind, wie z. B. *Umgang mit Stimme und Instrumenten, Musik und Theater, Musik und Form*.<sup>366</sup> Der Begriff *Kompetenzen* fällt dabei selten, die Intensität der Fächerverbindung aber ist sehr hoch. Dabei sind alle drei Brückentypen vertreten:

- *feste Brücke:*

Im Doppeljahrgang 7/8 gehört zum *Thema 3: Musik im Wandel der Zeit* u. a. der Inhalt *Musikleben zur Barockzeit*. In diesem Zusammenhang wird der Bezug zum Fach Geschichte hergestellt und zwar zu *Thema 4: Leben im Absolutismus*.<sup>367</sup>

- *Drehbrücke:*

Im Doppeljahrgang 7/8 gehört zum *Thema 7: Musik und Tanz* auch der Inhalt *Gesellschaftstanz / Modetanz*, für den die „Zusammenarbeit mit dem Sportunterricht empfohlen“ wird.<sup>368</sup>

---

<sup>361</sup> ST, 5–12, 1991, S. 3.

<sup>362</sup> Vgl. auch Kapitel 3.1.

<sup>363</sup> ST, 5–12, 1991, S. 7.

<sup>364</sup> ST, 7–13, 1999.

<sup>365</sup> A. a. O., S. 17–18.

<sup>366</sup> A. a. O., S. 12.

<sup>367</sup> A. a. O., S. 32.

<sup>368</sup> A. a. O., S. 38.

- *mobile Brücke:*

„Für Sachsen-Anhalt fällt dem Fach Musik die besondere Aufgabe zu, das reiche musikalische Erbe des Landes zu pflegen, was vor allem die Zusammenarbeit mit den Fächern Geschichte und Kunsterziehung nahe legt.“<sup>369</sup>

Die Reihe der Beispiele ließe sich fortsetzen; die am meisten gebrauchte Brücke ist die *Drehbrücke*.

Für beide Doppeljahrgänge werden *fächerübergreifende Themen* aufgeführt, die ein Angebot sein sollen, „aus dem für eine schulische Projektwoche einzelne Schwerpunkte zur intensiven Bearbeitung ausgewählt werden können.“<sup>370</sup> Eine ganze Reihe von Unterrichtsfächern wird einbezogen, weswegen die *fächerübergreifenden Themen* nicht als Fächerverbindung gewertet werden. Innerhalb der musikspezifischen Inhalte wird zwar auf diese Themen verwiesen, aber nicht auf die Verbindung zu einem anderen Fach.

Dieses Prinzip wird auch 2003 in den neuen *Rahmenrichtlinien* übernommen, die die Grundlage für den Musikunterricht im achtjährigen Gymnasium bilden. Sie beginnen bereits mit Jahrgang 5, es gibt die beiden Doppeljahrgänge 5/6 und 7/8. Jahrgang 9 steht für sich, da der Jahrgang 10 als Einführungsphase bereits der Sekundarstufe II zugerechnet wird. Vieles ähnelt den *Rahmenrichtlinien* von 1999: Die *musikdidaktischen Umgangsweisen mit Musik* sind dieselben,<sup>371</sup> die inhaltlichen Themen sind nur leicht modifiziert,<sup>372</sup> Kompetenzen werden kaum erwähnt. Die Intensität der Fächerverbindung ist etwas geringer als 1999, aber immer noch ziemlich hoch. Dabei steigt die Anzahl der *Drehbrücken*, häufig werden Formulierungen verwendet wie „*Beziehungen zum Fach ...*“, „*in Zusammenarbeit mit dem Fach ...*“, „*in Abstimmung mit dem Fach ...*“ wie z. B.:

Thema des Musikunterrichts	Formulierung der Fächerverbindung
<i>Oratorium</i>	<i>Beziehungen zum Fach Ethikunterricht / Religionsunterricht</i> <sup>373</sup>
<i>Hörspiel</i>	<i>Textgestaltung in Zusammenarbeit mit dem Fach Deutsch</i> <sup>374</sup>
<i>ein Werk nach bildnerischer oder literarischer Vorlage</i>	<i>Abstimmung mit dem Fach Kunsterziehung bzw. Deutsch</i> <sup>375</sup>

Der *Fachlehrplan Gymnasium. Musik* erscheint 2016. Wie der Plan von 2003 ist er organisiert in den Doppeljahrgängen 5/6 und 7/8 sowie dem Jahrgang 9. Ansonsten aber hat er eine völlig andere Konzeption: Es gibt keine *fächerübergreifenden Themen* mehr, aber den fachlichen und überfachlichen Kompetenzen kommt eine hohe Bedeutung zu. Für die *Entwicklung fachbezogener Kompetenzen* wird ein *Kompetenzmodell des Musikunterrichts* verwendet mit den *Kompetenzbereichen musikalisch-kreative Kompetenz, musikalische Gestaltungskompetenz* und

<sup>369</sup> A. a. O., S. 7.

<sup>370</sup> A. a. O., S. 63.

<sup>371</sup> ST, 5–12, 2003, S. 18–19.

<sup>372</sup> A. a. O., S. 12.

<sup>373</sup> A. a. O., S. 51.

<sup>374</sup> A. a. O., S. 53.

<sup>375</sup> A. a. O., S. 57.

*musikalische Reflexionskompetenz*.<sup>376</sup> In den daran gekoppelten *Kompetenzschwerpunkten* geht es um Inhaltliches: *mit Stimme und Instrumenten, Verlaufsstrukturen und Formen, Musikkulturen der Welt, Musik im Wandel der Zeit, Musik im Medienkontext*.<sup>377</sup>

Innerhalb dieser *Kompetenzschwerpunkte* werden die drei *Kompetenzbereiche* inhaltlich für jeden Doppeljahrgang gefüllt mit Tätigkeiten der Lernenden wie *Mitspielsätze musizieren (musikalisch-kreative Kompetenz)*, *Rondoformen beschreiben (musikalische Gestaltungskompetenz)*, *eigene Choreografien erarbeiten (musikalische Reflexionskompetenz)*.<sup>378</sup>

Den *Kompetenzschwerpunkten* sind *Grundlegende Wissensbestände* zugeordnet (d. h. Fachwissen wie z. B. Harmonielehre, Formenlehre u. ä.) sowie *Möglichkeiten zur Abstimmung*.<sup>379</sup> Was hier *Abstimmung* genannt wird, hat aber oft eine konkretere Bedeutung als die *Abstimmung* im Fachplan von 2003 mit den *Drehbrücken*. 2016 wird häufiger eine genaue thematische Zuordnung zum anderen Fach vorgenommen, es werden also viele *feste Brücken* gebaut, z. B.:

<i>Kompetenzschwerpunkt</i>	<i>Möglichkeiten zur Abstimmung</i>
<i>Musik im Wandel der Zeit verstehen – Barock und Klassik</i>	<i>Geschichte: Herrschaftspraxis und -präsentation in der absoluten Monarchie beurteilen (Einbindung der Eliten, Präsentation von Herrschaft)</i> <sup>380</sup>
<i>Verlaufsstrukturen und Formen erfassen und anwenden – vom kleinen Rondo zum großen Konzert</i>	<i>Sport: Rhythmisches Bewegen, Tanzen, Gestalten (grundlegende Aufstellungsformen und Raumwege beschreiben und anwenden, Bewegungskompositionen in gemeinsamer Interaktion planen und realisieren)</i> <sup>381</sup>
<i>Musikkulturen der Welt entdecken – Jazz und Weltmusik</i>	<i>Geographie: Raumausstattung, -nutzung und Verflechtung (Doppelkontinent Amerika)</i> <sup>382</sup>

Insgesamt ist die Intensität der Fächerverbindung etwas höher als 2003, aber niedriger als 1999.

Zu den genannten *fachbezogenen Kompetenzen* kommt eine große Zahl von *Schlüsselkompetenzen* hinzu.<sup>383</sup> Es geht z. B. um *Sozialkompetenz*, um *Sprachkompetenz*, um *Lernkompetenz*, aber auch – und das ist das Auffallende an diesem *Fachlehrplan Gymnasium Musik* von 2016 – um Kompetenzen, die in dieser Arbeit *fächerverbindende Kompetenzen* genannt werden sollen wie *Demokratiekompetenz*, *Wirtschaftskompetenz*, *mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen*.<sup>384</sup> Die im Fachplan gegebenen Erläuterungen der Begriffe zeigen deutlich Fächerverbindung mit den Fächern Geschichte, Politik, Wirtschaft, Biologie, Physik und Mathematik:

<sup>376</sup> ST, 5–12, 2016, S. 4.

<sup>377</sup> Ebd.

<sup>378</sup> A. a. O., S. 15.

<sup>379</sup> Ebd.

<sup>380</sup> A. a. O., S. 16.

<sup>381</sup> A. a. O., S. 15.

<sup>382</sup> A. a. O., S. 20.

<sup>383</sup> A. a. O., S. 7–8.

<sup>384</sup> A. a. O., S. 8.

„Demokratiekompetenz wird im Musikunterricht entwickelt, indem die Schülerinnen und Schüler zur weiteren Ausgestaltung einer auf Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität ausgerichteten Gesellschaft beitragen. Die Freiheit der Künste ist ein im Grundgesetz verankertes Grundrecht. Die Schülerinnen und Schüler können in der historischen Auseinandersetzung mit Musikwerken und deren Rezeption in Vergangenheit und Gegenwart begründet Position zur Bewahrung und nachhaltigen Weiterentwicklung der Demokratie beziehen.

Wirtschaftskompetenz wird im Musikunterricht bei der kritischen Auseinandersetzung mit kommerziellen Aspekten des Musikmarktes entwickelt.

Die Entwicklung mathematisch-naturwissenschaftlicher Kompetenzen wird im Musikunterricht dadurch unterstützt, dass Erscheinungsformen aus der Natur (akustische Gesetzmäßigkeiten, Entwicklung und Funktion der menschlichen Stimme) sowie mathematische Gesetzmäßigkeiten mit musikalischen Phänomenen in Verbindung gebracht werden.“<sup>385</sup>

Das bedeutet, dass zusätzlich zu den oben erwähnten Brücken eine Vielzahl weiterer *mobiler Brücken* entsteht durch die in diesen drei Kompetenzen angesprochenen Fächerverbindungen. In Abwandlung von Abb. 14 entsteht das folgende Modell für Fächerverbindung:

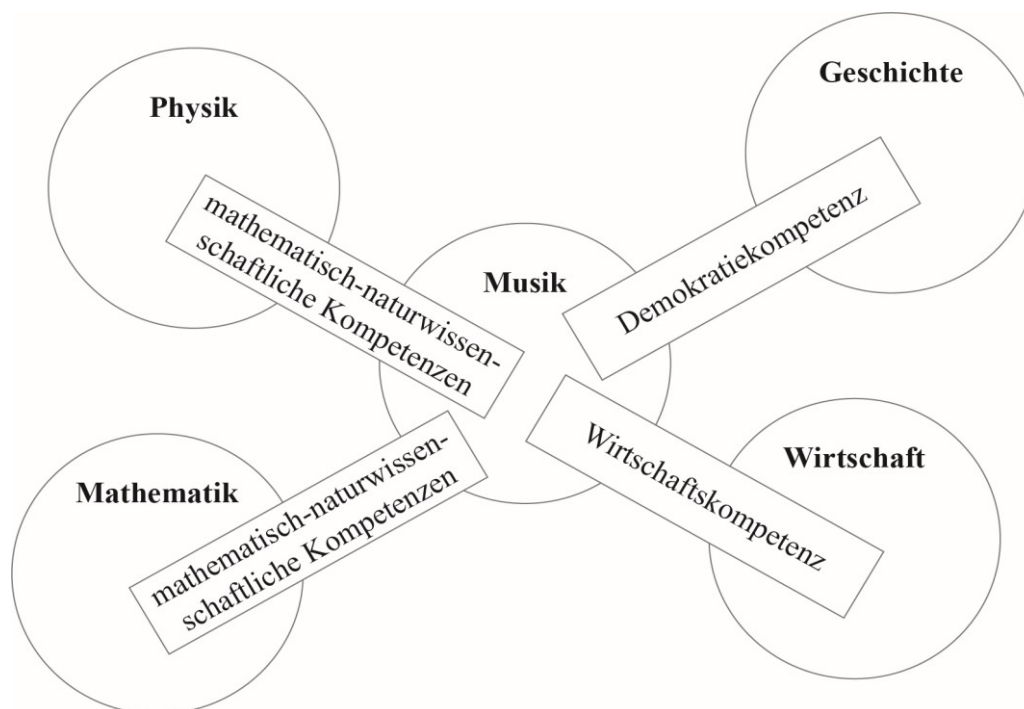


Abb. 27:  
Beispiele für fächerverbindende Kompetenzen

Damit hat der Plan von 2016 eine besondere Bedeutung, da er Fächerverbindung sowohl in Fachinhalten als auch in Kompetenzen zeigt. Natürlich könnte man argumentieren, dass auch Medienkompetenz und Sprachkompetenz zu den *fächerverbindenden Kompetenzen* gerechnet werden können. Das wird von der Autorin nicht so gesehen, da ihrer Meinung nach Medienkompetenz und Sprachkompetenz zu Basiskompetenzen aller Fächer gehören und nicht spezifisch zwei Fächer miteinander verbinden.

<sup>385</sup> Ebd.

## Resümee für die Musikfachpläne in Sachsen-Anhalt:

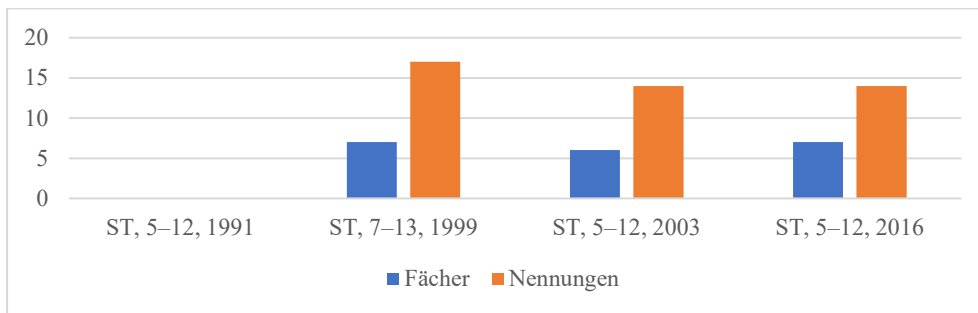


Abb. 28:  
Intensität der Fächerverbindung im zeitlichen Verlauf

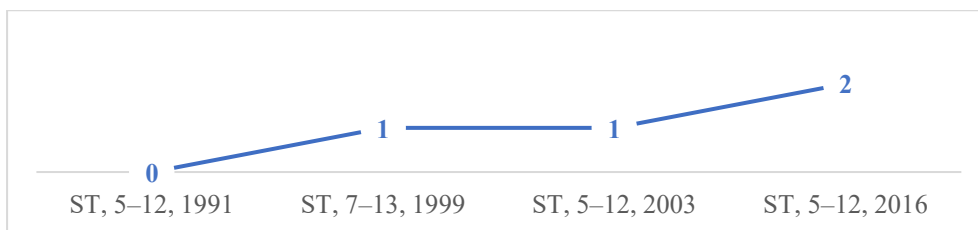


Abb. 29:  
Bedeutung des Kompetenzbegriffs im zeitlichen Verlauf

## 16 Fallstudie 5:

### Fächerverbindung in den Musikfachplänen Thüringens

Die *Vorläufigen Lehrplanhinweise für Regelschule und Gymnasium Musik* in Thüringen aus dem Jahr 1991 nennen Fächerverbindung nur ein einziges Mal. Innerhalb der Beschreibung der *Ziele und Aufgaben des Musikunterrichts* wird von den „*Potenzen des Musikunterrichtes für eine Entfaltung und Entwicklung des Faches in den Gesamterziehungsprozeß*“ gesprochen.<sup>386</sup> Und in diesem Zusammenhang wird Fächerverbindung mit *mobilen Brücken* erwähnt: „*Das bedingt ein Kooperieren und Koordinieren mit den Fächern Ethik, Religion, Deutsch, Geschichte, Kunsterziehung, Fremdsprachen, Sport.*“<sup>387</sup>

Im Fachplan von 1993 werden daraus *Drehbrücken*, indem es im Fach Musik eine feste thematische Verortung gibt. So sollen in Jahrgang 7 im *Lehrplanabschnitt 1 Lieder aus dem deutschen und englischen Sprachraum* musiziert und besprochen werden, für Fächerverbindung werden Deutsch und Englisch angegeben.<sup>388</sup> In Jahrgang 8 geht es in *Lehrplanabschnitt 7 um Musiktheater*, bei dem die Verbindung zu den Fächern Deutsch und künstlerisches Gestalten hergestellt wird.<sup>389</sup> Die Reihe ließe sich noch fortsetzen; es handelt sich im gesamten Plan ausschließlich um *Drehbrücken*.

Nachdem 1991 und 1993 der Kompetenzbegriff keine Rolle gespielt hat, werden im Plan von 1999 fachspezifische *Sach-* und *Methodenkompetenzen* sowie verschiedene überfachliche Kompetenzen thematisiert wie *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz*.<sup>390</sup> Gleichzeitig steigt aber auch die Intensität der Fächerverbindung. Sie besteht zum einen aus *Drehbrücken*, die auf sehr ähnliche Weise konstruiert sind wie im Fachplan von 1993. Z. B. geht es in Jahrgang 8 bei dem Thema *Liedermacher* u. a. um die Lerninhalte *deutsche und deutschsprachige Liedermacher* und *gesellschaftliche Themenvielfalt*.<sup>391</sup> Dafür wird die Zusammenarbeit mit den Fächern evangelische und katholische Religion, Ethik und Deutsch vorgeschlagen.<sup>392</sup>

Zum anderen gibt es *mobile Brücken*:

„*Durch die Verbindung von Musik zu Inhalten anderer Sachgebiete wie z. B. Literatur, Geschichte, Fremdsprachen und dem Darstellenden Spiel wird die Kooperation bzw. Koordination mit einschlägigen Fächern geradezu initiiert. Querverbindungen zu den Fächern Deutsch, Ethik, den Fremdsprachen, Geografie, Geschichte, Kunsterziehung, Evangelische und Katholische Religionslehre und Sport beeinflussen den Lernprozess positiv.*“<sup>393</sup>

Im Fachplan 2012 wird die *Kompetenzentwicklung im Musikunterricht für den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife* zur Grundlage des gesamten Plans.<sup>394</sup> Die Kompetenzen werden unterteilt in *Sachkompetenz*, *Methodenkompetenz* sowie *Selbst- und Sozialkompetenz* und eng an fachliche Unterrichtsinhalte gekoppelt.<sup>395</sup> Für jeden Doppeljahrgang (5/6, 7/8, 9/10) werden sie

---

<sup>386</sup> TH, 5–12, 1991, S. 6.

<sup>387</sup> A. a. O., S. 6–7.

<sup>388</sup> TH, 5–12, 1993, S. 14.

<sup>389</sup> A. a. O., S. 17.

<sup>390</sup> TH, 5–12, 1999, S. 9.

<sup>391</sup> A. a. O., S. 39.

<sup>392</sup> Ebd.

<sup>393</sup> A. a. O., S. 7–8.

<sup>394</sup> TH, 5–12, 2012, S. 5–8.

<sup>395</sup> A. a. O., S. 9.

detailliert mit den drei Lernbereiche *Musik gestalten und erleben, Musik hören und verstehen, Musik sichtbar machen* in Verbindung gebracht. Fächerverbindung kommt dabei nicht vor, was auch beabsichtigt ist:

*„Die Ziele und Inhalte des Kompetenzerwerbs im Fach Musik erfordern eine konkrete schulische Umsetzung. In diesem Zusammenhang ist die schulinterne Lehr- und Lernplanung ein wesentliches Instrument zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts an jeder Schule. Sie muss deshalb fester Bestandteil fächerübergreifender Arbeitsprozesse sein. Nur schulintern können konkrete Entscheidungen zu fächerübergreifenden, fächerverbindenden oder fächerintegrierenden Unterrichtsformen getroffen werden. Daher verzichtet der Fachlehrplan auf derartige Vorgaben.“<sup>396</sup>*

Resümee für die Musikfachpläne in Thüringen:

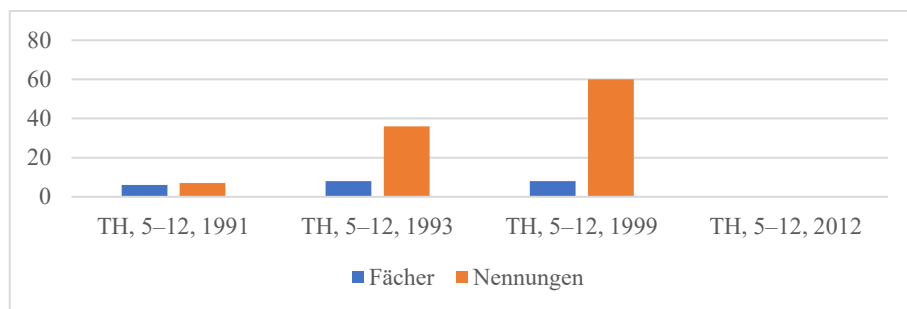


Abb. 30:  
Intensität der Fächerverbindung im zeitlichen Verlauf

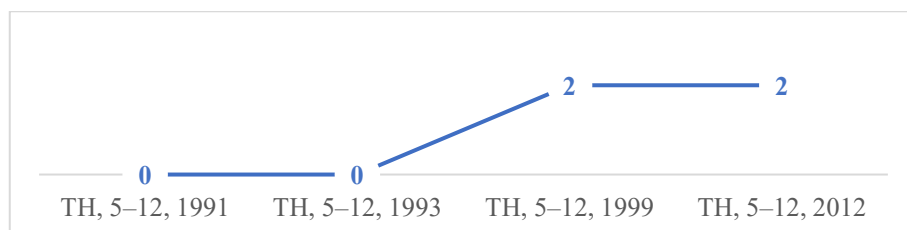


Abb. 31:  
Bedeutung des Kompetenzbegriffs im zeitlichen Verlauf

<sup>396</sup> A. a. O., S. 10.

## Gruppe 2: mittlere Intensität der Fächerverbindung

### 17 Fallstudie 6:

#### Fächerverbindung in den Musikfachplänen Berlins

Bis zum Zeitpunkt der Wiedervereinigung galt in Berlin-Ost der DDR-Plan, der 1989 erschienen war, in Berlin-West der Plan aus dem Jahr 1983. Er wurde für das geeinte Berlin übernommen und besaß bis 1997 Gültigkeit. Er strukturiert die *Lerninhalte* auf der Grundlage der *Lernziele*, die in vier *Aspekte* gefasst sind: *gesellschaftlicher Aspekt*, *struktureller Aspekt*, *formaler Aspekt*, *historischer Aspekt*.<sup>397</sup> Ein fächerverbindender Blickwinkel kommt dabei nicht vor.

Diese *Aspekte* werden im 1997 herausgegebenen *vorläufigen Rahmenplan* aufgegriffen, sind aber nur Teil einer größeren Struktur; es gibt drei *Elemente*, die zu *Lernfeldern* verknüpft werden sollen.<sup>398</sup> Diesen drei *Elementen* sind Inhalte zugeordnet:

- 1) *Arten und Erscheinungsweisen von Musik:*  
z. B. *Jazz, Kammermusik, Musik anderer Kulturen*
- 2) *Umgangsweisen mit Musik:*  
z. B. *Rezeption, Produktion, Reflexion*
- 3) *Aspekte der Musik:*  
z. B. *Musik in der Gesellschaft, Wirkung und Funktion, Ausdruck und Bedeutung*<sup>399</sup>

Fächerverbindung wird hier als *fächerübergreifend* bezeichnet, es sind teilweise *Drehbrücken*, teilweise *mobile Brücken*. Bei verschiedenen Themen werden Verbindungen hergestellt z. B. zum Unterrichtsfach Deutsch (*alle Formen wortgebundener Musik, insbesondere Volks- und Kunstlied, Oratorium und Oper, Theater und Oper, Musik und Bühne*), zu Biologie (*der menschliche Stimmapparat, das Ohr, Gesundheitsgefahren durch Musik und Lärm*) oder zu Physik (*Schall, Schallerzeugung und -ausbreitung, Akustik, Ton, Klang und Geräusch, Naturtöne, Obertöne, Frequenzen, Schwingungsformen, Raumklang*).<sup>400</sup> Die Auflistung ist im *allgemeinen Teil* zu finden, bei den *Lerninhalten* und *Lernzielen* gibt es keine Hinweise auf Fächerverbindung. Insgesamt werden neun Fächer jeweils einmal genannt, das ist die höchste Intensität innerhalb der Berliner Fachpläne. Kompetenzen spielen noch keine Rolle.

Die Bezeichnung *fächerübergreifend* wird im *Rahmenlehrplan* von 2006 zu *fachübergreifend* modifiziert. Einzelne Fächer werden dabei nicht benannt, sondern sehr allgemein wird formuliert, dass „*der Unterricht in mehreren Fächern durch enge Absprachen und schulinterne curriculare Festlegungen fachübergreifend gemeinsam gestaltet werden*“ kann.<sup>401</sup> Innerhalb der *Themen und Inhalte* wird Fächerverbindung – mit welcher Bezeichnung auch immer – nicht erwähnt.<sup>402</sup> Neu ist der Begriff der *fachbezogenen Kompetenzen*, die im Zusammenhang mit dem *Beitrag des Musikunterrichts zum Kompetenzerwerb* aufgeführt werden: *Musik wahrnehmen und verstehen, Musik gestalten, Nachdenken über Musik*.<sup>403</sup> Im Jahr 2012 erscheint die Broschüre *Rahmenlehrpläne kompakt, Themen und Inhalte des Berliner Unterrichts in der Sekundarstufe I im Überblick*.<sup>404</sup> Darin werden alle in den Jahrgängen 7–10 unterrichteten Fächer

<sup>397</sup> BE, 7–10, 1983, S. 1–2.

<sup>398</sup> BE, 7–10, 1997, S. 6.

<sup>399</sup> A. a. O., S. 9.

<sup>400</sup> A. a. O., S. 12.

<sup>401</sup> BE, 7–10, 2006, S. 7.

<sup>402</sup> A. a. O., S. 14–16.

<sup>403</sup> A. a. O., S. 10.

<sup>404</sup> BE, 7–10, 2012.

aufgelistet, um *Schule transparenter zu machen* und eine *Orientierungshilfe* zu geben.<sup>405</sup> Die Kompetenzen und Inhalte aus dem Fachplan von 2006 werden zu einem Überblick gerafft dargestellt, inhaltliche Abweichungen gibt es dabei nicht.<sup>406</sup>

2015 wird ein dreiteiliger Plan herausgegeben mit Gültigkeit für Berlin und für Brandenburg. Davon wird an dieser Stelle nur der *Teil C* analysiert, weil er der Fachplan für Musik ist.<sup>407</sup> Auch hier gibt es *drei Kompetenzbereiche*, die die *Kompetenzbereiche* aus dem Fachplan 2006 leicht verändern und erweitern in *Musik wahrnehmen und deuten, Musik gestalten und aufführen, Musik reflektieren und kontextualisieren*.<sup>408</sup>

Fächerverbindung wird kaum erwähnt und ist meist sehr offen und unverbindlich, z. B. im Zusammenhang mit dem *Kompetenzbereich Musik reflektieren und kontextualisieren*, in dem die Schüler:innen „*Wechselbeziehungen zwischen Musik und anderen Künsten*“ erforschen und „*Verbindungen zu anderen Fächern*“ herstellen.<sup>409</sup> Nur einmal ist eine *Drehbrücke* zu sehen mit dem Fach Kunst bei dem Thema *Ausdruck und Wirkung* mit dem Inhalt *Musik nach Bildern*.<sup>410</sup>

2017 erscheint wieder ein Übersichtsplan, ein *Rahmenlehrplan 1–10 kompakt, Themen und Inhalte des Berliner Unterrichts im Überblick*.<sup>411</sup> Er umfasst diesmal alle Jahrgänge von Jahrgang 1 bis Jahrgang 10:

„*Die Unterrichtsinhalte der Jahrgangsstufen können jetzt deutlich besser aufeinander abgestimmt werden und sich transparenter als bisher an den möglichen Abschlüssen orientieren.*“<sup>412</sup>

Es gibt keinen Hinweis darauf, warum er nur auf Berlin ausgelegt ist, obwohl er vom *Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)* erarbeitet worden ist.<sup>413</sup> Dieser Frage soll hier aber nicht nachgegangen werden.

Die *drei Kompetenzbereiche* werden beibehalten: *Musik wahrnehmen und deuten, Musik gestalten und aufführen, Musik reflektieren und kontextualisieren*.<sup>414</sup> Auch die fünf *Themenfelder* sowie ihre Inhalte sind dieselben.<sup>415</sup> Allerdings werden sie nicht nach Jahrgangsstufen differenziert, sondern „*gelten für alle Jahrgangsstufen und kehren auf verschiedenen Niveaustufen wieder*“.<sup>416</sup> Fächerverbindung im hier verwendeten Sinn spielt dabei keine Rolle. Die im allgemeinen Teil des Plans genannten *übergreifenden Themen* wie z. B. *Gewaltprävention, Gleichstellung und Gleichberechtigung der Geschlechter, Demokratiebildung* sind überfachliche Themen.<sup>417</sup> Auch Begriffe wie etwa *interkulturelle Bildung und Erziehung* sind zu allgemein gehalten, um hier als Fächerverbindung zu gelten.

---

<sup>405</sup> A. a. O., S. 5.

<sup>406</sup> A. a. O., S. 40–41.

<sup>407</sup> BE-BB, 1–10, C, 2015.

<sup>408</sup> A. a. O., S. 4.

<sup>409</sup> A. a. O., S. 6.

<sup>410</sup> A. a. O., S. 28.

<sup>411</sup> BE, 1–10, 2017.

<sup>412</sup> A. a. O., S. 5.

<sup>413</sup> A. a. O., S. 2.

<sup>414</sup> A. a. O., S. 54.

<sup>415</sup> A. a. O., S. 55.

<sup>416</sup> Ebd.

<sup>417</sup> A. a. O., S. 10.

Resümee für die Musikfachpläne in Berlin:

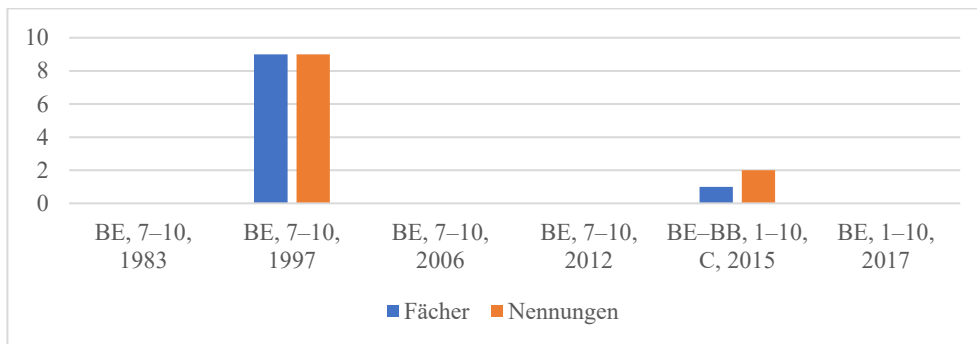


Abb. 32:  
Intensität der Fächerverbindung im zeitlichen Verlauf

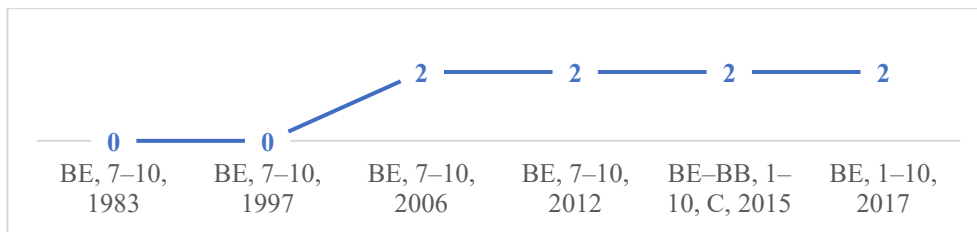


Abb. 33:  
Bedeutung des Kompetenzbegriffs im zeitlichen Verlauf

## 18 Fallstudie 7:

### Fächerverbindung in den Musikfachplänen Brandenburgs

Wie gerade geschildert haben die *Rahmenpläne kompakt* von 2012 bzw. von 2017 Gültigkeit nur für Berlin. Der dreibändige Plan von 2015 gilt für Berlin und Brandenburg und ist oben schon analysiert worden. Der *Rahmenlehrplan* aus dem Jahr 2008 wurde „in Bezug auf Kompetenzen, Standards und Inhalte an den Rahmenlehrplan Musik, Sekundarstufe I des Landes Berlin, 1. Auflage 2006, angeglichen“.<sup>418</sup> Somit bleiben für die Analyse die *Hinweise für die Gestaltung des Unterrichts* von 1991<sup>419</sup>, der *vorläufige Rahmenplan* von 1992<sup>420</sup> sowie der *Rahmenlehrplan* aus dem Jahr 2002<sup>421</sup>.

In den *Hinweisen für die Gestaltung des Unterrichts* von 1991 werden die *Lernbereiche und Inhalte* für die Jahrgangsstufen 7–10 aufgeführt ohne jahrgangsspezifische Differenzierung.<sup>422</sup> Fächerverbindung spielt dabei ebenso wenig eine Rolle wie der Kompetenzbegriff. An Beidem ändert sich auch im *vorläufigen Rahmenplan* von 1992 nichts.

2002 erscheint ein neuer, zweiteiliger Plan: Dem eigentlichen *Rahmenlehrplan für das Fach Musik*<sup>423</sup> ist *Teil I: Stufenplan*<sup>424</sup> vorangestellt, in dem ein *ganzheitliches Kompetenzmodell* erläutert wird.<sup>425</sup> Auf dieses Modell bezieht sich auch der *Rahmenplan*, indem er dem *Kompetenzmodell* vier *Lerndimensionen* zuordnet:<sup>426</sup>

<i>Kompetenzen</i>	<i>Lerndimensionen</i>
<i>Sachkompetenz</i>	<i>fachlich-inhaltliches Lernen</i>
<i>Methodenkompetenz</i>	<i>methodisch-strategisches Lernen</i>
<i>soziale Kompetenz</i>	<i>sozial-kommunikatives Lernen</i>
<i>personale Kompetenz</i>	<i>selbsterfahrendes und selbstbeurteilendes Lernen</i>

Die Inhalte sind in vier *fachspezifischen Arbeitsfeldern* organisiert:

- *Musik wahrnehmen, notieren und speichern*
- *Musik gestalten*
- *Musik gebrauchen*
- *Musik in ihrem sozialen und historischen Zusammenhang erfahren*<sup>427</sup>

<sup>418</sup> BB, 7–10, 2008, S. 4.

<sup>419</sup> BB, 7–10, 1991.

<sup>420</sup> BB, 7–10, 1992.

<sup>421</sup> BB, 7–10, 2002.

<sup>422</sup> BB, 7–10, 1991, S. 11–14.

<sup>423</sup> BB, 7–10, 2002, S. 21–47.

<sup>424</sup> A. a. O., S. 7–20.

<sup>425</sup> A. a. O., S. 9–10.

<sup>426</sup> A. a. O., S. 22–23.

<sup>427</sup> A. a. O., S. 33–34.

Für Unterricht, der über das eine Unterrichtsfach hinausgeht, werden drei Kategorien benannt:

Kategorie	Beschreibung	Inhaltliche Beispiele
<i>Fachübergreifender Unterricht</i>	Er „wird von <i>einer</i> [sic] Lehrkraft initiiert und bietet die Möglichkeit, den Bezug eines Unterrichtsthemas zu anderen Fächern für die Gestaltung des eigenen Faches zu nutzen“. <sup>428</sup>	Thema <i>Musik und Feuer</i> <sup>429</sup>
<i>Fächerverbindender Unterricht</i>	Er wird durch die „Zusammenarbeit <i>mehrerer</i> [sic] Lehrkräfte an einem Thema realisiert“. <sup>430</sup> Zu mehreren Bezugsfächern werden <i>Anknüpfungsmöglichkeiten</i> genannt.	Deutsch: zu einem gehörten Musikstück ein Gedicht schreiben <sup>431</sup>  Sport: zu einem gehörten Musikstück eine Choreografie erarbeiten und üben <sup>432</sup>  Physik: natürliche und synthetisch erzeugte Schwingungen miteinander vergleichen <sup>433</sup>
<i>Umgang mit den übergreifenden Themenkomplexen</i>	Überfachliche Themen werden genannt und der Bezug zum Fach Musik hergestellt. <sup>434</sup> Das sind beispielsweise:  <i>Recht im Alltag =&gt;</i>  <i>Wirtschaft =&gt;</i>	=> <i>musikalische Urheber- und Leistungsschutzrechte</i> <sup>435</sup>  => <i>Musikmanagement</i> <sup>436</sup>

Die in der Kategorie *fächerverbindender Unterricht* genannten Brücken sind *mobile Brücken*, auf die im weiteren Verlauf des Plans kein Bezug mehr genommen wird.

<sup>428</sup> A. a. O., S. 39.

<sup>429</sup> Ebd.

<sup>430</sup> A. a. O., S. 40.

<sup>431</sup> Ebd.

<sup>432</sup> Ebd.

<sup>433</sup> Ebd.

<sup>434</sup> A. a. O., S. 41.

<sup>435</sup> Ebd.

<sup>436</sup> Ebd.

## Resümee für die Musikfachpläne in Brandenburg:

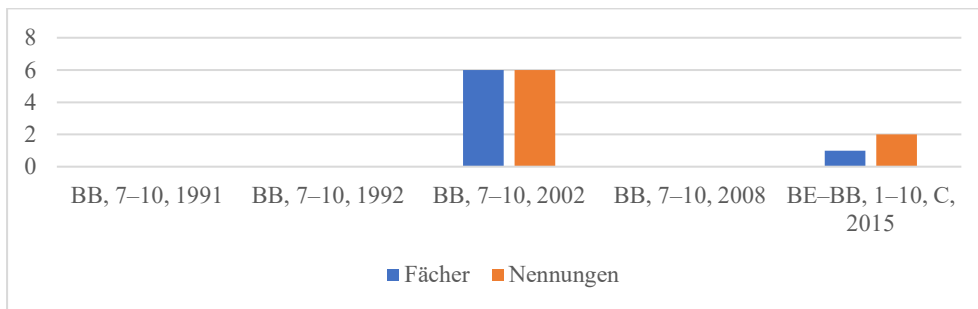


Abb. 34:  
Intensität der Fächerverbindung im zeitlichen Verlauf

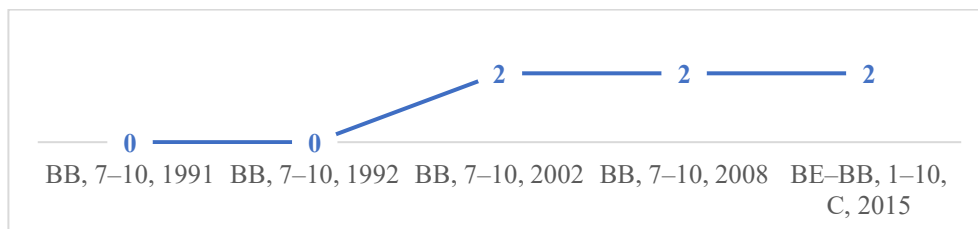


Abb. 35:  
Bedeutung des Kompetenzbegriffs im zeitlichen Verlauf

## 19 Fallstudie 8:

### Fächerverbindung in den Musikfachplänen Hamburgs

Der *Lehrplan Musik 1989* in Hamburg organisiert den Musikunterricht in fünf *Arbeitsfeldern*: *Klassische Musik – Jazz, Rock / Pop – Musiktheater – Musik in der Gesellschaft – Musik anderer Kulturen*, die je nach Klassenstufe inhaltlich spezifiziert werden.<sup>437</sup> Als *Zugangsformen* zu diesen *Arbeitsfeldern* werden drei *Tätigkeitsbereiche* genannt: *Musikmachen, Musikhören, über Musik nachdenken*.<sup>438</sup> Wie in vielen anderen Plänen so sollen auch hier die *Tätigkeitsbereiche* nicht nebeneinander stehen, sondern ineinandergreifen. „*Zeitweilige Schwerpunktsetzungen sind möglich, es sollen jedoch Einseitigkeiten vermieden werden*.“<sup>439</sup>

Es gibt Hinweise zur Fächerverbindung, die hier *fächerübergreifender Unterricht* genannt wird. Zum Teil sind es *mobile Brücken*, wenn „*ästhetische Erscheinungen und Fragen im Schnittpunkt verschiedener Fachperspektiven*“ gesehen werden sollen, nämlich den Perspektiven von Musik, Kunst, Literatur, Religion, Philosophie, Physik.<sup>440</sup> Zum Teil sind es *Drehbrücken*, die ebenfalls keinen verpflichtenden Charakter haben. Z. B. wird im Zusammenhang mit dem Thema *Musik in der Werbung* darauf hingewiesen, dass die Zusammenarbeit mit Bildender Kunst *besonders empfehlenswert* sei.<sup>441</sup> Insgesamt ist die Intensität der Fächerverbindung ziemlich gering. Der Kompetenzbegriff hat noch keine Bedeutung, daran ändert sich auch 2004 nur wenig, als der neue *Rahmenplan Musik* erscheint, der den Untertitel *Bildungsplan* trägt und für das achtstufige Gymnasium konzipiert ist. Darin werden *didaktische Grundsätze* erläutert, die sowohl überfachliche Themen nennen – beispielsweise *soziales Lernen* und *Förderung von Jungen und Mädchen* – als auch die *Kooperation mit anderen Fächern*.<sup>442</sup> Die Intensität der Fächerverbindung steigt leicht an, die verwendeten Brücken sind teilweise weiterhin *Drehbrücken*, teilweise *feste Brücken*.

2011 wird wieder ein *Bildungsplan* herausgegeben, diesmal ohne den Zusatz *Rahmenplan*.<sup>443</sup> Er widmet sich ausführlich den *überfachlichen Kompetenzen*, den *fachlichen Kompetenzen* und dem *Kompetenzerwerb im Fach Musik*.<sup>444</sup> Im Kapitel *Anforderungen und Inhalte im Fach Musik* werden für alle Jahrgänge die *Mindestanforderungen* tabellarisch aufgelistet, eingeteilt in die drei *Kompetenzbereiche Produktion, Rezeption und Reflexion*.<sup>445</sup> Hinweise auf Fächerverbindung fehlen dabei völlig.

---

<sup>437</sup> HH, 5–10, 1989, S. 11.

<sup>438</sup> A. a. O., S. 6.

<sup>439</sup> Ebd.

<sup>440</sup> A. a. O., S. 4.

<sup>441</sup> A. a. O., S. 27.

<sup>442</sup> HH, 5–10, 2004, S. 6–7.

<sup>443</sup> HH, 5–10, 2011.

<sup>444</sup> A. a. O., S. 11–15.

<sup>445</sup> A. a. O., S. 16–22.

## Resümee für die Musikfachpläne in Hamburg:

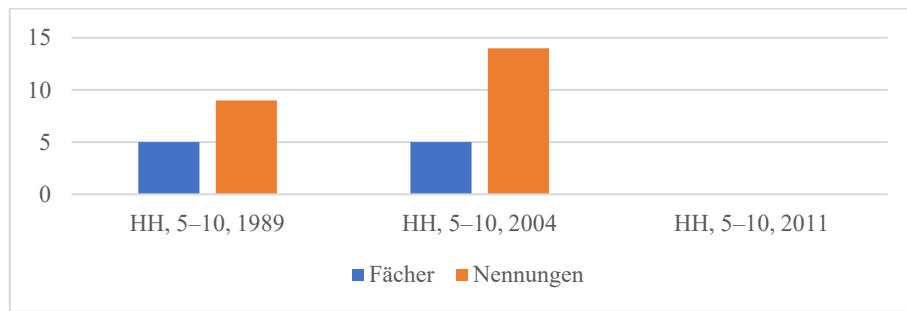


Abb. 36:  
Intensität der Fächerverbindung im zeitlichen Verlauf

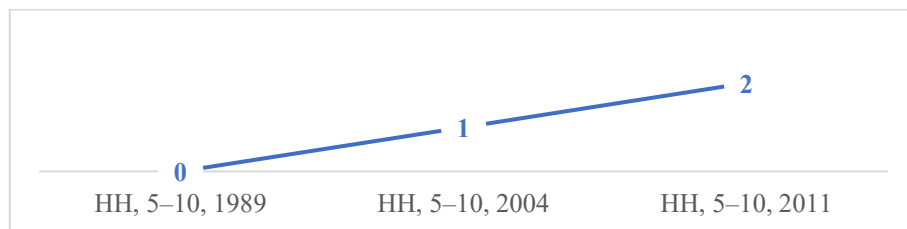


Abb. 37:  
Bedeutung des Kompetenzbegriffs im zeitlichen Verlauf

## 20 Fallstudie 9: Fächerverbindung in den Musikfachplänen Mecklenburg-Vorpommerns

1991 wurden die *vorläufigen Rahmenrichtlinien* herausgegeben.<sup>446</sup> In den *Vorbemerkungen* wird von *fachübergreifenden Betrachtungsweisen* gesprochen, die „die Schüler zunehmend an *Selbständigkeit gewinnen*“ lassen sollen.<sup>447</sup> Was genau mit *fachübergreifenden Betrachtungsweisen* gemeint ist, bleibt offen. Bezüge zu zwei anderen Fächern werden einmal erwähnt innerhalb des *Lernfelds Hören von Musik*, wenn *Musik in andere künstlerische Bereiche* umgesetzt werden soll, z. B. *Literatur, Malerei*, was hier als *mobile Brücken* mit den Unterrichtsfächern Deutsch und Kunst gewertet wird. Der Kompetenzbegriff kommt noch nicht vor.

Elf Jahre später, 2002, hat der *Rahmenplan* eine ganz andere Ausrichtung.<sup>448</sup> Der Kompetenzbegriff wird zum Fundament des Plans mit den fünf Kompetenzen *Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Handlungskompetenz*.<sup>449</sup> Dabei wird die *Handlungskompetenz* „in das Zentrum gestellt, um das Wechselverhältnis zwischen Schule und Lebenswelt zu verdeutlichen“.<sup>450</sup> Im Fachunterricht Musik sollen die Schüler:innen diese *Handlungskompetenz* durch „eine ausgewogene Begegnung mit Musik in den Tätigkeitsfeldern *Musik machen – Musik hören – Musik wissen*“ entwickeln.<sup>451</sup> Die Fachinhalte werden in drei *Gegenstandsfeldern* strukturiert und dem Doppeljahrgang 7/8 sowie den Einzeljahrgängen 9 und 10 zugeordnet.<sup>452</sup> In diese *Gegenstandsfelder* (*Musik und ihre Bausteine, Musik und ihre Erscheinungsformen, Musik und Gesellschaft*) wird Fächerverbindung einbezogen. Beispielsweise wird im Jahrgang 7/8 beim Thema *internationale Tänze* verwiesen auf

=> *Geografie: Asien, Afrika, Lateinamerika*

=> *Sport: Tanz*

=> *Fremdsprachen*<sup>453</sup>

Zu sehen sind *Drehbrücken* und *feste Brücken*. Auffallend ist, dass mehrmals auch Bezüge hergestellt werden zu Unterrichtsthemen eines Faches in einem anderen Jahrgang, z. B.: In Jahrgang 9 wird beim Thema *Concerto grosso oder barockes Solokonzert* in Form einer *festen Brücke* auf das Thema *Absolutismus* im Geschichtsunterricht von Jahrgang 7/8 verwiesen.<sup>454</sup> Insgesamt ist die Anzahl der *Drehbrücken* etwas größer als die der *festen Brücken*.

Unabhängig von den bei den *Gegenstandsfeldern* zu findenden Fächerverbindungen gibt es *Anregungen für fachübergreifende und fächerverbindende Projekte*.<sup>455</sup> Projektarbeit hat im Allgemeinen einen Sonderstatus innerhalb der Unterrichtsstruktur, weil sie meist außerhalb der festgelegten Stundentafel steht. Hier aber ist von *projektorientiertem Unterricht* die Rede, der auch *Teil des Fachunterrichts* sein kann.<sup>456</sup> Beschrieben wird ein *fächerverbindendes Projekt* mit dem Thema *Wasser* und ein *fachübergreifendes Projekt* mit dem Thema *Musiktheater*, sechs bzw. fünf Fächer werden für die Zusammenarbeit aufgeführt.<sup>457</sup> Das, was hier als

---

<sup>446</sup> MV, 5–12, 1991.

<sup>447</sup> A. a. O., S. 5.

<sup>448</sup> MV, 7–10, 2002.

<sup>449</sup> A. a. O., S. 4–5.

<sup>450</sup> A. a. O., S. 5.

<sup>451</sup> A. a. O., S. 15.

<sup>452</sup> A. a. O., S. 23–28.

<sup>453</sup> A. a. O., S. 23.

<sup>454</sup> A. a. O., S. 25.

<sup>455</sup> A. a. O., S. 19.

<sup>456</sup> A. a. O., S. 10.

<sup>457</sup> A. a. O., S. 19.

*fächerverbindendes Projekt* (Thema *Wasser*) bezeichnet wird, wäre ein *fachübergreifendes Projekt* nach der in dieser Arbeit gebrauchten Definition.<sup>458</sup> Und umgekehrt wäre das hier als *fachübergreifend* bezeichnete Projekt (Thema *Musiktheater*) ein *fächerverbindendes Projekt*.<sup>459</sup> Die Fächer Kunst, Deutsch, Fremdsprachen, Arbeit / Wirtschaft / Technik, Sport und Geschichte werden als die Fächer vorgeschlagen, die mit dem Fach Musik verbunden werden.<sup>460</sup> Die Anbindung ist jeweils ziemlich offen, d. h. es sind *Drehbrücken*, z. B. Kunst / Masken, Geschichte / historische Bezüge, Sport / Choreographie.

Resümee für die Musikfachpläne in Mecklenburg-Vorpommern:

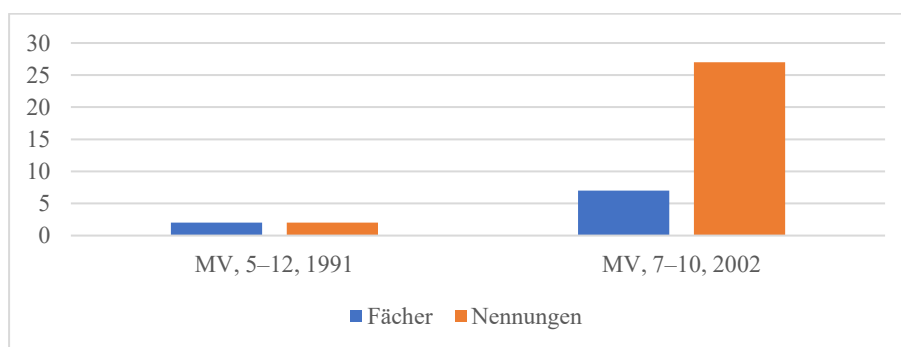


Abb. 38:  
Intensität der Fächerverbindung im zeitlichen Verlauf



Abb. 39:  
Bedeutung des Kompetenzbegriffs im zeitlichen Verlauf

<sup>458</sup> Vgl. Kapitel 2.3: Fachübergreifend: Damit werden inhaltliche Themen bezeichnet, die in den alltäglichen menschlichen Erfahrungsbereich gehören. Sie können in allen Fachgebieten ihren Niederschlag finden, sind aber nicht zuzuordnen zu konkreten Lernzielen oder Kompetenzbereichen. Thematisiert werden beispielsweise *Nacht, Hass, Liebe*.

<sup>459</sup> Vgl. Kapitel 2.3: Fächerverbindung: Beschrieben wird die Zusammenarbeit von Musik mit anderen Unterrichtsfächern bei der Behandlung bestimmter Themenfelder wie z. B. das Thema *Schwingungen* im Musik- und Physikunterricht.

<sup>460</sup> MV, 7-10, 2002, S. 19.

## 21 Fallstudie 10: Fächerverbindung in den Musikfachplänen des Saarlands

Im Saarland erscheinen die jeweiligen Neuauflagen der Fachpläne sukzessiv: 1984 für Jahrgang 7, 1988 für die Jahrgänge 9 und 10.<sup>461</sup> Sie gelten bis zum Jahr 2003 (Jahrgang 7) bzw. 2005 (Jahrgang 9) und sind herausgegeben anlässlich der Umstellung auf das achtjährige Gymnasium, bei der Jahrgang 10 zur Sekundarstufe II gehört. Im gesamten Forschungszeitraum sieht die Stundentafel in Jahrgang 8 des Gymnasiums keinen Musikunterricht vor.<sup>462</sup>

Sowohl 1984 als auch 1988 gibt es keinerlei Hinweise auf Fächerverbindung. Im Plan von 2003 wird Fächerverbindung erwähnt, allerdings umzusetzen in dem Unterrichtszeitraum, der den Lehrkräften zur freien Verfügung steht, denn nur ein Teil der Unterrichtsstunden ist durch den Fachplan verbindlich verplant.<sup>463</sup>

*„Damit verbleibt eine je nach Dauer des Schuljahres unterschiedlich große, insgesamt aber doch recht beachtliche Zahl von Unterrichtsstunden, für die keine verbindlichen Inhalte vorgegeben sind.“<sup>464</sup>*

Für diese frei verfügbare Unterrichtszeit wird u. a. *fächerverbindendes Arbeiten* vorgeschlagen, ohne dazu genauere Angaben zu machen.<sup>465</sup>

2005 gibt es im Fachplan für Jahrgang 9 einige Hinweise auf Fächerverbindung in Form von *Drehbrücken*. Dabei ist eine ausgesprochen ungewöhnliche Form der *Drehbrücke* beim Thema *Klassik* zu sehen: Dort wird in Zusammenhang mit den *ideengeschichtlichen Grundzügen des 18. Jahrhunderts* und dort speziell mit *Aufklärung und Ideen der französischen Revolution* auf die Verbindung mit dem Fach Geschichte von Jahrgang 8, also der vorangegangenen Klassenstufe, hingewiesen.<sup>466</sup> Das ist nicht Fächerverbindung in dem Sinne, dass eine Thematik ungefähr zeitgleich in zwei Fächern unterrichtet wird.

Im Plan von 2006, der sich besonders mit dem *Beitrag des Faches Musik zur Erreichung der Zielsetzung des Gymnasiums*<sup>467</sup> beschäftigt, wird Fächerverbindung sehr allgemein erwähnt: *„In allen Klassen- bzw. Jahrgangsstufen eröffnen sich im Musikunterricht vielfältige Möglichkeiten zum fächerverbindenden Arbeiten.“<sup>468</sup>* Im Anschluss werden Verbindungsmöglichkeiten mit zwölf Fächern genannt, z. B. Deutsch und Fremdsprachen im *Bereich textgebundener Musik* oder auch im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich bei den Themen *Hörphysiologie, Akustik oder Aleatorik*<sup>469</sup>. So kommt eine große Bandbreite von Fächern zustande, es sind *mobile Brücken*.

In allen bisherigen Plänen spielt der Kompetenzbegriff keine Rolle, im Gegensatz dazu steht der neue Plan, der im Juli 2020 erscheint.<sup>470</sup> Er ist mehrteilig und besteht aus einem *jahrgangsübergreifenden Teil* und einem Fachplan zu jedem Jahrgang mit den jeweiligen Themenfeldern.

---

<sup>461</sup> SL, 7, 1984 / SL, 9 und 10, 1988.

<sup>462</sup> Vgl. Kapitel 5.

<sup>463</sup> SL, 7, 2003, S. 4.

<sup>464</sup> Ebd.

<sup>465</sup> A. a. O., S. 5.

<sup>466</sup> SL, 9, 2005, S. 34.

<sup>467</sup> SL, 5–12, 2006, S. I.

<sup>468</sup> A. a. O., S. II.

<sup>469</sup> Ebd.

<sup>470</sup> SL, 5–9, 2020.

Es sind *kompetenzorientierte Lehrpläne*, was im *jahrgangsübergreifenden Teil* ausführlich erläutert und begründet wird:

*„Der stetige Zuwachs an wissenschaftlichen Erkenntnissen erfordert in zunehmendem Maße lebenslanges Lernen. Der Unterricht trägt dieser Tatsache Rechnung durch die besondere Betonung methodischer Kompetenzen und durch exemplarisches Lernen. Damit verbunden sind inhaltliche Reduktion sowie der zunehmende Einsatz schülerzentrierter Sozialformen, die eigenständiges Lernen und Teamfähigkeit fördern.“*<sup>471</sup>

Die *inhaltliche Reduktion* findet nur auf der einen Seite statt, denn andererseits werden auch Inhaltsfelder dazu genommen. So nimmt das Thema *Filmmusik* im Fachplan des Jahrgangs 9 aus dem Jahr 2005 keinen Raum ein, auch bei dem Thema *Aspekte der Musik des 20. Jahrhunderts* nicht.<sup>472</sup> 2020 spielt sie in derselben Klassenstufe eine deutliche Rolle.<sup>473</sup> Was aber definitiv herausgenommen wurde, ist die Fächerverbindung. Bei den *Kompetenzerwartungen* zu dem Inhalt *Musik in ihrer Zeit* sollen die Schüler:innen zwar „*grundlegende historische Rahmenbedingungen der jeweiligen Epoche*“ erläutern können, ein Bezug zum Fach Geschichte wird aber nicht hergestellt.<sup>474</sup>

---

<sup>471</sup> A. a. O., S. 3.

<sup>472</sup> SL, 9, 2005, S. 36.

<sup>473</sup> SL, 9, 2020, S. 7.

<sup>474</sup> A. a. O., S. 5.

Resümee für die Musikfachpläne im Saarland:

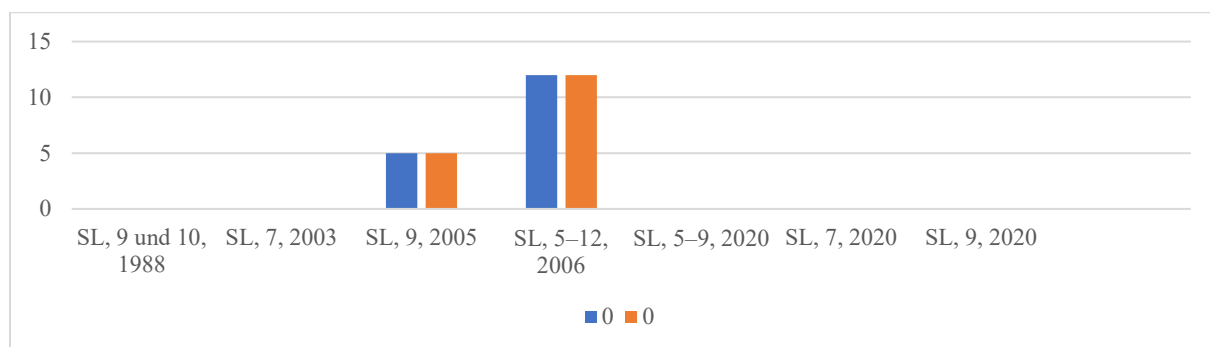


Abb. 40:  
Intensität der Fächerverbindung im zeitlichen Verlauf

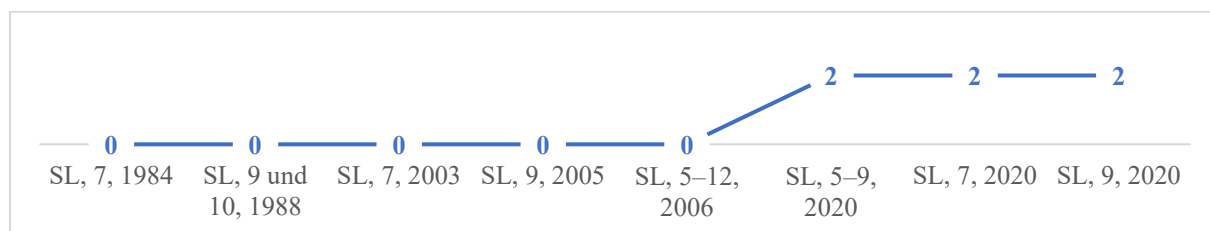


Abb. 41:  
Bedeutung des Kompetenzbegriffs im zeitlichen Verlauf

## 22 Fallstudie 11: Fächerverbindung in den Musikfachplänen Sachsens

In den neunziger Jahren kommt in den sächsischen Plänen kaum Fächerverbindung vor, die wenigen Erwähnungen sind *Drehbrücken*<sup>475</sup>. Im *Lehrplan Gymnasium Musik*, der am 1. August 1992 in Kraft tritt, gibt es keinerlei Hinweise auf Fächerverbindung, obwohl sie im Kapitel *Bildungs- und Erziehungsauftrag des Gymnasiums* explizit gefordert wird:

*„Der Fachunterricht am Gymnasium muß aber die Isolierung der Unterrichtsinhalte in den Einzelfächern vermeiden und dem Schüler Einblicke in die fächerverbindenden Bezüge geben. Die in den Einzeldisziplinen verschiedenen, einander jedoch ergänzenden Betrachtungsweisen und Methoden spielen dabei ebenso eine Rolle wie fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsziele, unter denen besonders die Friedenserziehung, Umweltbewußtsein und Toleranz gegenüber allen Menschen, die anders sind oder anders denken, zu betonen sind.“*<sup>476</sup>

Die drei *Tätigkeitsbereiche* – *Musik produzieren und reproduzieren, Musik integrieren und Musik rezipieren*<sup>477</sup> – werden inhaltlich gefüllt durch *Musik und wir, Musik – ihre Formen, Gattungen und Ausdrucksmittel* und *Musik und Gesellschaft in Geschichte und Gegenwart*.<sup>478</sup> Die Listen der zu jedem Doppeljahrgang (5/6, 7/8, 9/10) gehörenden *Werkempfehlungen* und *Liedempfehlungen* sind sehr umfangreich, *fächerverbindende Bezüge* werden dabei nicht genannt.

Mit *fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen* sind offenbar Ziele gemeint, die gemäß der in dieser Arbeit verwendeten Definition *überfachliche Bildungs- und Erziehungsziele* sind.<sup>479</sup> Die begrifflichen Unschärfen nehmen weiter zu im *Lehrplan Gymnasium Musik 2004*:

*„Während fachübergreifendes Arbeiten durchgängiges Unterrichtsprinzip ist, setzt fächerverbindender Unterricht ein Thema voraus, das von einzelnen Fächern nicht oder nur teilweise erfasst werden kann.“*<sup>480</sup>

Um solche Themen zu bestimmen, werden *Perspektiven* vorgegeben:

- *Raum und Zeit*
- *Sprache und Denken*
- *Individualität und Sozialität*
- *Natur und Kultur*<sup>481</sup>

Unter diesen Blickwinkeln gibt es dreizehn *thematische Bereiche* wie z. B. *Verkehr, Medien, Gerechtigkeit, Eine Welt, Beruf, Gesundheit, Umwelt*<sup>482</sup> – also *überfachliche Themen* entsprechend der von der Autorin verwendeten Definition.<sup>483</sup> Unklar ist, ob *fachübergreifendes*

---

<sup>475</sup> SN, 5–12, 1991.

<sup>476</sup> SN, 5–12, 1992, S. 6.

<sup>477</sup> A. a. O., S. 8.

<sup>478</sup> A. a. O., S. 12–13.

<sup>479</sup> Vgl. Kapitel 2.3.

<sup>480</sup> SN, 5–12, 2004, S. XII.

<sup>481</sup> Ebd.

<sup>482</sup> Ebd.

<sup>483</sup> Vgl. Kapitel 2.3.

*Arbeiten* mit den *fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen* aus dem Plan von 1992<sup>484</sup> gleichzusetzen ist oder doch *Fächerverbindung* im in dieser Arbeit gebrauchten Sinn bedeutet. Eindeutig ist, dass im Plan von 2004 Beides ausgeprägt vorkommt:

- Überfachliche Bildungs- und Erziehungsziele, die mit Kompetenzen verknüpft sind wie z. B. *Sozialkompetenz* und *Lernkompetenz*
- Fächerverbindung in der hier gebrauchten Definition.<sup>485</sup> Es sind *feste Brücken*, die Intensität ist die höchste von allen sächsischen Plänen im Forschungszeitraum.

2019 erscheint eine „*teilweise Überarbeitung der Lehrpläne*“ von 2004.<sup>486</sup> Darin ist vieles so geblieben wie im Plan von 2004: Weiterhin gibt es zwei *Lernbereiche*: *Musizierpraxis* sowie *Musik hören und erschließen*, die fachlichen Inhalte innerhalb der *Lernbereiche* sind praktisch dieselben. Unterschiede gibt es bei *Lernbereichen mit Wahlpflichtcharakter*<sup>487</sup> bzw. *Lernbereichen mit Wahlcharakter*<sup>488</sup>: 2004 stehen in den Jahrgängen 7–9 jeweils drei Themen zur Auswahl<sup>489</sup>, 2019 sind es vier (Jahrgänge 7 und 9) bzw. fünf Themen (Jahrgang 8).<sup>490</sup>

Bei den *Zielen*, die in jedem Jahrgang den *Lernbereichen* und ihren Fachinhalten vorangestellt sind, gibt es einen weiteren Unterschied: Im Plan von 2004 spielt Digitalisierung noch keine Rolle, 2019 dagegen sollen „*digitale Medien für den produktiven und rezeptiven Umgang mit Musik*“ genutzt werden.<sup>491</sup> Das ist aufgrund der technischen Entwicklung innerhalb dieser fünfzehn Jahre nachvollziehbar. Für die Autorin nicht nachvollziehbar ist dagegen der Unterschied im Umgang mit Fächerverbindung: Lag die Intensität der Fächerverbindung im Plan von 2004 noch bei 84, so erreicht sie 2019 nur noch den Wert 9. Zwei Beispiele:

- 2004 wird im Jahrgang 7 im *Lernbereich Musizierpraxis* im Zusammenhang mit einem *behutsamen Umgang mit der mutierenden Stimme* die Fächerverbindung mit Biologie, *Lernbereich 4*, vorgeschlagen.<sup>492</sup> Im Plan von 2019 fehlt diese Angabe.<sup>493</sup>
- 2004 wird im Jahrgang 8 im Wahlpflichtbereich *Musikproduktion* in Zusammenhang mit dem *Besuch eines Tonstudios, eigene Aufnahme* die Verbindung zum Unterrichtsfach Informatik, *Lernbereich 3*, hergestellt.<sup>494</sup> 2019 fehlt dieser Hinweis.<sup>495</sup>

---

<sup>484</sup> SN, 5–12, 1992, S. 6.

<sup>485</sup> Vgl. Kapitel 2.3.

<sup>486</sup> Vgl. SN, 5–12, 2019, *Impressum*.

<sup>487</sup> SN, 5–12, 2004.

<sup>488</sup> SN, 5–12, 2019.

<sup>489</sup> SN, 5–12, 2004, S. 5.

<sup>490</sup> SN, 5–12, 2019, S. 4–5.

<sup>491</sup> A. a. O., S. 12.

<sup>492</sup> SN, 5–12, 2004, S.13.

<sup>493</sup> SN, 5–12, 2019, S. 12.

<sup>494</sup> SN, 5–12, 2004, S. 16.

<sup>495</sup> SN, 5–12, 2019, S. 17.

Resümee für die Musikfachpläne in Sachsen:

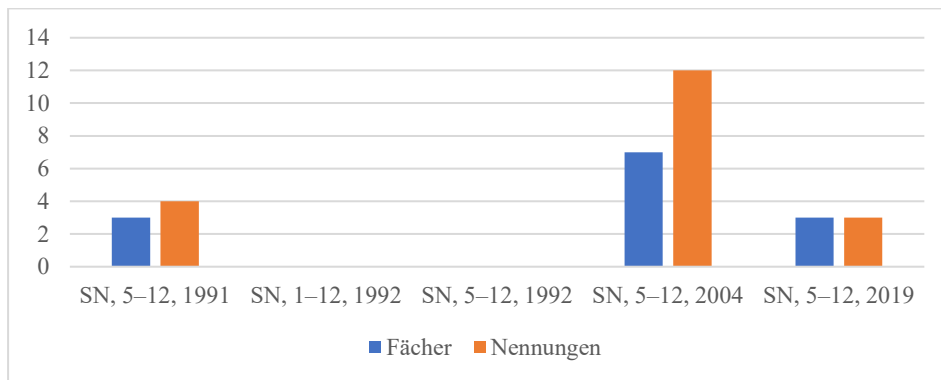


Abb. 42:  
Intensität der Fächerverbindung im zeitlichen Verlauf

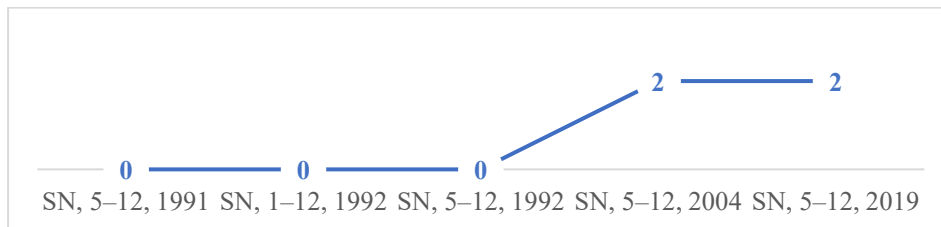


Abb. 43:  
Bedeutung des Kompetenzbegriffs im zeitlichen Verlauf

## Gruppe 3: geringe Intensität der Fächerverbindung

### 23 Fallstudie 12:

#### Fächerverbindung in den Musikfachplänen Bremens

In Bremen wird in den Jahren 1979 bis 1981 schrittweise jeweils ein *Lehrplanentwurf* für die Jahrgänge 7 bis 9 herausgegeben.<sup>496</sup> Alle drei Fachpläne sind auf dieselbe Weise aufgebaut: Bestimmte *Themenbereiche* sind vorgegeben, denen im *Lernzielbereich* jeweils *Kenntnisse* und *Fertigkeiten / Verhaltensdispositionen* sowie *Begriffe Fachsprache* zugeordnet sind. Kompetenzen kommen noch nicht vor, Fächerverbindung wird nicht hergestellt.

Der *Rahmenplan Musik* aus dem Jahr 2002 basiert auf vier *Kompetenzfeldern*: *Sachkompetenz, Methodenkompetenz, soziale Kompetenz, personale Kompetenz*.<sup>497</sup> Mit ihrer Weiterentwicklung wächst die *Handlungskompetenz*:<sup>498</sup>

*„Ein Unterricht, der auf die Entwicklung von Handlungskompetenz ausgerichtet ist, muss sich mit Wissensgebieten der Gesellschaft auseinandersetzen. Der inhaltliche Gesamtrahmen wird daher von Leitthemen beschrieben, die zur Auseinandersetzung mit weiterführenden Fragestellungen herausfordern.“*<sup>499</sup>

Diese *Leitthemen* sind überfachliche Themen wie z. B. *Zusammenleben in Familie und Gesellschaft, Leben mit Technik und Medien, Orientierung in Arbeits- und Berufswelt*.<sup>500</sup> Die *Leitthemen* sollen den *inhaltlichen Gesamtrahmen* bilden, an dem sich die Fachpläne orientieren. Im Musik-Fachplan gibt es sechs *Lernfelder*<sup>501</sup>:

- *Vokales Musizieren*
- *Instrumentales Musizieren*
- *Mediales Produzieren, Musizieren*
- *Musik hören*
- *Musik und Bewegung*
- *Musik und Wissen*

Sie stehen alle in Beziehung zueinander, um den Schüler:innen „*vielfache Möglichkeiten zur individuellen, praktisch-kreativen und theoretischen Aneignung von Musik*“ zu geben.<sup>502</sup> Fächerverbindung kommt dabei nicht vor. Fächerverbindung wird an anderer Stelle kurz thematisiert und dabei teils *fachübergreifend*, teils *fächerübergreifend* genannt.<sup>503</sup> Zwar wird betont, dass sich viele Themen *effektiver fachübergreifend organisieren* lassen, aber nur drei Fächer (Deutsch, Englisch, Geschichte) werden je einmal genannt. Es sind zwei *Drehbrücken* (Deutsch und Englisch) bzw. eine *mobile Brücke* (Geschichte). Dabei ist offenbar auch weniger der reguläre Unterricht entsprechend der Stundentafel gemeint, vielmehr werden *Projektwochen und Arbeitsgemeinschaften* als *geeignete Gelegenheiten fachübergreifend zu arbeiten* angesehen.<sup>504</sup>

<sup>496</sup> HB, 7, 1979 / HB, 8, 1980 / HB, 9, 1981.

<sup>497</sup> HB, 5–10, 2002, S. 8.

<sup>498</sup> Ebd.

<sup>499</sup> A. a. O., S. 11.

<sup>500</sup> Ebd.

<sup>501</sup> A. a. O., S. 20.

<sup>502</sup> Ebd.

<sup>503</sup> A. a. O., S. 18.

<sup>504</sup> Ebd.

Auch im *Bildungsplan* ist die *Entwicklung musikpraktischer und musiktheoretischer Kompetenzen* das Ziel.<sup>505</sup> Innerhalb der Bereiche *Musik gestalten, Musik hören und verstehen, Musik reflektieren* kommen sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen vor wie etwa *Entwicklung fachbezogenen musiktheoretischen Wissens und Verstehens* bzw. *Entwicklung (psycho-) sozialer Kompetenzen durch das Musizieren in der Gruppe*.<sup>506</sup> Die auf Kompetenzen beruhenden Standards legen fest, was die Schüler:innen am Ende jedes Doppeljahrgangs (5/6, 7/8) bzw. des Einzeljahrgangs 9<sup>507</sup> können sollen. Eine (doppel-) jahrgangsbezogene Auflistung der jeweiligen *Themenbereiche* legt die Inhalte fest.<sup>508</sup> Hinweise auf Fächerverbindung sind nicht zu finden.

Resümee für die Musikfachpläne in Bremen:

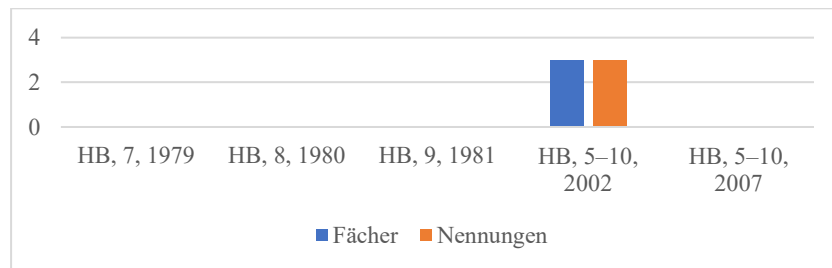


Abb. 44:  
Intensität der Fächerverbindung im zeitlichen Verlauf

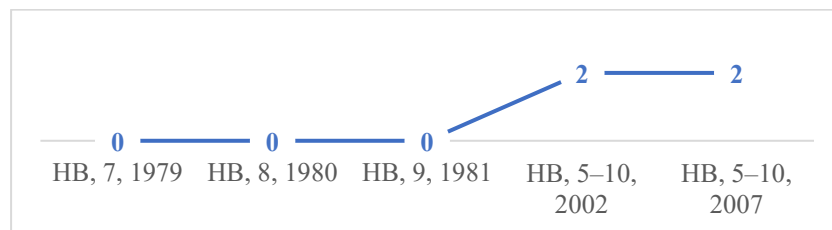


Abb. 45:  
Bedeutung des Kompetenzbegriffs im zeitlichen Verlauf

<sup>505</sup> HB, 5-10, 2007, S. 5.

<sup>506</sup> Ebd.

<sup>507</sup> Jahrgang 10 ist die Einführungsphase und gehört damit zur Sekundarstufe II.

<sup>508</sup> HB, 5-10, 2007, S. 7-8.

## 24 Fallstudie 13: Fächerverbindung in den Musikfachplänen Niedersachsens

Niedersachsen ist das einzige Bundesland, in dem Fächerverbindung überhaupt nicht erwähnt wird. In den *Rahmenrichtlinien für das Gymnasium* von 1986 werden die Fachinhalte dargestellt, eingeteilt in vier *Lernbereiche*:

- *Musikmachen*
- *Musikalische Gestaltungsmittel und Formen*
- *Musik in Verbindung mit Sprache, Bild, Bewegung*
- *Musik in ihren Beziehungen zu Geschichte und Gesellschaft*<sup>509</sup>

Die Inhalte werden den einzelnen Jahrgangsstufen zugeordnet.<sup>510</sup> Kompetenzen werden noch nicht erwähnt.

Erst 26 Jahre später erscheint der nächste Fachplan, der bereits in seinem Titel einen konzeptionellen Richtungswechsel zeigt: *Kerncurriculum*.<sup>511</sup> Kompetenzen und Bildungsstandards haben in diesem Fachplan zentrale Bedeutung:<sup>512</sup>

*„Die niedersächsischen Kerncurricula nehmen die Gedanken dieser Bildungsstandards auf und konkretisieren sie, indem sie fachspezifische Kompetenzen für Doppeljahrgänge ausweisen und die dafür notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten benennen.“*<sup>513</sup>

Bei den Kompetenzen wird unterschieden in *prozessbezogene Kompetenzen* und *inhaltsbezogene Kompetenzen*.<sup>514</sup> Die *prozessbezogenen Kompetenzbereiche* „beziehen sich auf Verfahren, die von Schülerinnen und Schülern verstanden und beherrscht werden sollen, um Wissen anwenden zu können.“<sup>515</sup> Vier solche Bereiche werden aufgeführt: *Wahrnehmungskompetenz, Analysekompetenz, Handlungskompetenz, Reflexionskompetenz*.<sup>516</sup> In den *inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche* wird festgelegt, „über welches Wissen die Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Inhaltsbereich verfügen sollen.“<sup>517</sup> Eingeteilt werden auch sie in vier Bereiche: *Musik gestalten, Musik hören und beschreiben, Musik untersuchen, Musik deuten*.<sup>518</sup> In einem *Kompetenzmodell* werden alle acht Kompetenzbereiche miteinander in Beziehung gesetzt.<sup>519</sup> In *Arbeitsfeldern* wird der Kompetenzerwerb inhaltlich untermauert und strukturiert, das Unterrichtsziel ist das Erreichen der *Kernkompetenz Musik erfahrend erschließen*.<sup>520</sup>

Übergeordnet über den *prozessbezogenen Kompetenzen* und den *inhaltsbezogenen Kompetenzen* sind die *überfachlichen Kompetenzen Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, kommunikative Kompetenz, Methodenkompetenz, Medienkompetenz*.<sup>521</sup>

---

<sup>509</sup> NI, 7–10, 1986, S. 6.

<sup>510</sup> A. a. O., S. 25–30.

<sup>511</sup> NI, 5–10, 2012.

<sup>512</sup> Vgl. Kapitel 3.2.

<sup>513</sup> NI, 5–10, 2012, S. 5.

<sup>514</sup> A. a. O., S. 6.

<sup>515</sup> Ebd.

<sup>516</sup> A. a. O., S. 9.

<sup>517</sup> A. a. O., S. 6.

<sup>518</sup> A. a. O., S. 10.

<sup>519</sup> A. a. O., S. 9.

<sup>520</sup> A. a. O., S. 10.

<sup>521</sup> A. a. O., S. 11.

Bereits 2017 wird das nächste *Kerncurriculum* herausgegeben.<sup>522</sup> Es gibt nur wenige Veränderungen, Fächerverbindung wird nach wie vor nicht erwähnt, die Bedeutung der Kompetenzen ist hoch. Herausgenommen wurden die *allgemeinen Informationen zu den niedersächsischen Kerncurricula*.<sup>523</sup> Aber neu dazugekommen ist ein Unterkapitel *innere Differenzierung*.<sup>524</sup> Es geht darum, auf die Voraussetzungen sowie das Potential der Schüler:innen einzugehen und entsprechende *differenzierende Lernangebote* zu machen.<sup>525</sup> Damit verbunden ist eine Flexibilität in der Strukturierung der Unterrichtsinhalte, die sich auch in einem weiteren zentralen Unterschied zwischen den beiden Fachplänen niederschlägt: Es gibt keine Einteilung mehr in Doppeljahrgänge, sondern in *Grundlagen, Erweiterung I, Erweiterung II*:<sup>526</sup>

„Die Fachkonferenz legt die Verteilung der in Grundlagen und Erweiterung geordneten Kompetenzen für die einzelnen Schuljahrgänge fest.“<sup>527</sup>

Die Bedeutung der Fachkonferenz und die Relevanz des schulinternen Arbeitsplans sind hoch.

Resümee für die Musikfachpläne in Niedersachsen:

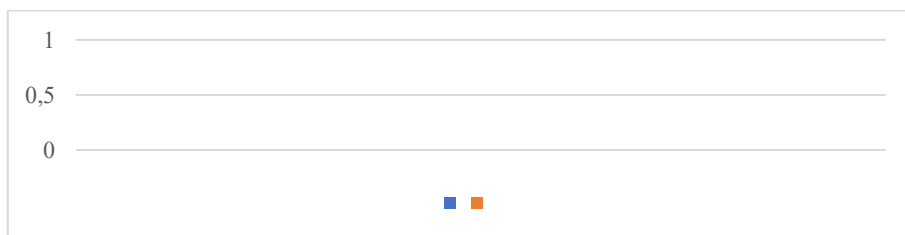


Abb. 46:  
Intensität der Fächerverbindung im zeitlichen Verlauf

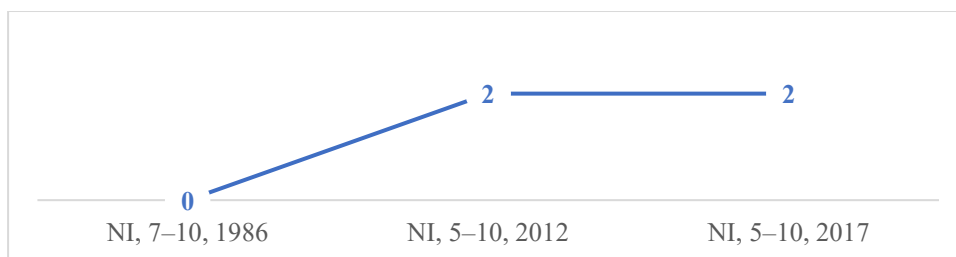


Abb. 47:  
Bedeutung des Kompetenzbegriffs im zeitlichen Verlauf

<sup>522</sup> NI, 5–10, 2017.

<sup>523</sup> NI, 5–10, 2012, S. 5–6.

<sup>524</sup> NI, 5–10, 2017, S. 10.

<sup>525</sup> Ebd.

<sup>526</sup> A. a. O., S. 17–20.

<sup>527</sup> A. a. O., S. 16.

## 25 Fallstudie 14:

### Fächerverbindung in den Musikfachplänen Nordrhein-Westfalens

Zu Beginn des Forschungszeitraums gelten noch die *Vorläufigen Richtlinien Musik*.<sup>528</sup> Der Zusatz *vorläufig* bezeichnet den Stellenwert der „*Richtlinien im Prozeß der praxisnahen pragmatischen Curriculumentwicklung*“.<sup>529</sup> Vier *Grundverhaltensweisen gegenüber Musik* werden genannt: *Perzeption, Reflexion, Realisation, Produktion*.<sup>530</sup> Sie sind immer miteinander verknüpft und stehen in wechselseitigen Abhängigkeiten.<sup>531</sup> Kompetenzen werden nicht genannt, die Unterrichtsinhalte sind in fünf *Gegenstandsbereiche* gegliedert.<sup>532</sup> Fächerverbindung kommt darin nicht vor.

In Fortführung der *Grundverhaltensweisen* werden im Plan von 1991 vier *Umgangsweisen* festgelegt, diesmal mit den deutschsprachigen Bezeichnungen *Musik machen, Musik hören, sich über Musik informieren, über Musik nachdenken*.<sup>533</sup> Die Inhalte werden nicht mehr in fünf, sondern in vier Bereiche eingeteilt:

- *Musik beruht auf Ordnungen*
- *Musik gewinnt Form und Ausdruck*
- *Musik ist geschichtlich gewachsen, Musik ist kulturell gebunden*
- *Musik wird gebraucht, Musik bewirkt etwas*<sup>534</sup>

Fächerverbindung wird zweimal genannt: Im ersten Fall wird die Zusammenarbeit mit den Fächern Deutsch und Geschichte vorgeschlagen, um sich – in Zusammenhang mit Schöenberg – über das *Warschauer Ghetto* zu informieren.<sup>535</sup> Es soll ein *Projektangebot* sein. Auch im zweiten Fall ist die Fächerverbindung sehr vage: Für den Doppeljahrgang 9/10 steht das *Erarbeiten einer Jazztanzfolge* im Plan mit dem Zusatz *fächerübergreifend*.<sup>536</sup> Vermutlich ist das Fach Sport gemeint – oder doch bereits das Fach Darstellendes Spiel? Es gibt keine näheren Angaben. Der zweite Fall wird für die Analyse nicht gewertet, der erste Fall ist als *Drehbrücke* zu sehen. – Kompetenzen spielen noch keine Rolle.

Auch 1993 werden Kompetenzen noch nicht erwähnt, aber es gibt bereits eine Auffächerung in *Richtlinien und Lehrpläne*.<sup>537</sup> Es geht um den *Bildungsauftrag*, um *Erziehung* und um *Hilfen zur Entwicklung einer mündigen Persönlichkeit*.<sup>538</sup> Was hier ausgeführt wird, sind im Grunde überfachliche Kompetenzen wie z. B. *Entfaltung individueller Fähigkeiten, Aufbau sozialer Verantwortung, Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft*.<sup>539</sup> Im zweiten Teil, *Lehrplan*, werden die vier *Bereiche* und ihre Inhalte aus dem Jahr 1991 übernommen, Hinweise auf Fächerverbindung gibt es darin nicht.<sup>540</sup> Aber es existiert ein eigenes Kapitel über die *Zusammenarbeit mit anderen Fächern*.<sup>541</sup> Darin geht es erstens um das Erreichen von *allgemeinen*

---

<sup>528</sup> NW, 5–10, 1978.

<sup>529</sup> A. a. O., S. 7.

<sup>530</sup> A. a. O., S. 10.

<sup>531</sup> A. a. O., S. 11.

<sup>532</sup> A. a. O., S. 13–27.

<sup>533</sup> NW, 5–10, 1991, S. 3.

<sup>534</sup> A. a. O., S. 4.

<sup>535</sup> A. a. O., S. 42.

<sup>536</sup> A. a. O., S. 57.

<sup>537</sup> NW, 5–10, 1993.

<sup>538</sup> A. a. O., Kapitel 1.2 und Kapitel 1.3.1.

<sup>539</sup> A. a. O., Kapitel 1.3.1.

<sup>540</sup> A. a. O., S. 35–44.

<sup>541</sup> A. a. O., S. 33–34.

Erziehungszielen, zweitens um das Einbringen von *Erfahrungshorizonten* und *Lebensphänomenen* der Schüler:innen, drittens um *projektorientierte Vorhaben* und viertens um *Querverbindungen* zwischen den Fächern:

*„Die Zusammenarbeit mit anderen Fächern ist dort anzustreben, wo sich von einer gewählten Thematik her Querverbindungen anbieten, die sich als wesentlich und tragfähig erweisen. Diese Kooperation macht für die Schülerinnen und Schüler die Zusammenhänge zwischen den Einzelfächern durchschaubar; sie eröffnet die Möglichkeiten der Vertiefung, wie sie von einem einzelnen Fach nicht geleistet werden kann.“<sup>542</sup>*

Es zeigt sich aber, dass unter *Zusammenarbeit mit anderen Fächern* und dem *fachübergreifenden Lernen* nicht Fächerverbindung im hier gebrauchten Sinn verstanden wird, sondern eher das Erreichen überfachlicher Erziehungsziele:

*„Fachliches und fachübergreifendes Lernen ergänzen sich gegenseitig. Nur so können die Schülerinnen und Schüler zu einer Integration und Ordnung ihrer Lernerfahrungen befähigt werden und konkrete Hilfen zur Erschließung der Lebenswirklichkeit erhalten.“<sup>543</sup>*

Einige Jahre später erscheint ein neuer Fachplan.<sup>544</sup> Strukturell und inhaltlich gibt es keine Veränderung, es wird lediglich der Plan von 1993 an die 8-jährige Gymnasialzeit angepasst.<sup>545</sup> Erst der *Kernlehrplan* von 2011 bringt konzeptionelle Neuerungen, denn er ist *kompetenzorientiert*.<sup>546</sup>

*„Kompetenzorientierte Kernlehrpläne sind ein zentrales Element in einem umfassenden Gesamtkonzept für die Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit. Sie bieten allen an Schule Beteiligten Orientierungen darüber, welche Kompetenzen zu bestimmten Zeitpunkten im Bildungsgang verbindlich erreicht werden sollen, und bilden darüber hinaus einen Rahmen für die Reflexion und Beurteilung der erreichten Ergebnisse.“<sup>547</sup>*

Die drei Kompetenzbereiche *Produktion, Rezeption, Reflexion* werden verbunden mit den drei *Inhaltsfeldern Bedeutungen von Musik, Entwicklungen von Musik, Verwendungen von Musik*.<sup>548</sup> Sowohl für die Kompetenzbereiche als auch für die Inhaltsfelder werden Kompetenzerwartungen formuliert, dabei stehen die für *fachliches Handeln* wichtigen Kompetenzbereiche *produzieren, rezeptieren, reflektieren* an erster Stelle, sie sind „den inhaltsbezogenen Kompetenzfeldern übergeordnet“. <sup>549</sup> Fächerverbindung spielt dabei praktisch keine Rolle, lediglich einmal wird auf *Verbindungen mit anderen Künsten* hingewiesen, es ist eine *mobile Brücke*.<sup>550</sup>

Acht Jahre später erscheint ein neuer *Kernlehrplan*, dessen *Kompetenzerwartungen* „gleichermaßen Gültigkeit für den verkürzten (G8) wie für den neunjährigen Bildungsgang (G9)“ haben.<sup>551</sup> Neben der Anpassung der Inhalte an den jeweiligen Bildungsgang werden bei den

---

<sup>542</sup> A. a. O., S. 33.

<sup>543</sup> A. a. O., Kapitel 1.3.2.

<sup>544</sup> NW, 5–9, G8, o. J..

<sup>545</sup> Der Fachplan muss spätestens 2004 erschienen sein; vgl. dazu Kapitel 5.

<sup>546</sup> NW, 5–10, 2011.

<sup>547</sup> A. a. O., S. 7.

<sup>548</sup> A. a. O., S. 16.

<sup>549</sup> A. a. O., S. 21.

<sup>550</sup> A. a. O., S. 25.

<sup>551</sup> NW, 5–10, 2019, S. 12.

*handlungsbezogenen Kompetenzen* Veränderungen vorgenommen: Sie werden um eine ganze Reihe *überfachlicher Kompetenzen* erweitert, wie z. B. *Menschenrechtsbildung, Werteerziehung, geschlechtersensible Bildung*.<sup>552</sup> In diesem Zusammenhang wird auch von *interdisziplinärer Verknüpfung* sowie von *inhaltlichen Kooperationen mit anderen Fächern* gesprochen.<sup>553</sup> Weitere Hinweise auf Fächerverbindung gibt es nicht.

Resümee für die Musikfachpläne in Nordrhein-Westfalen:

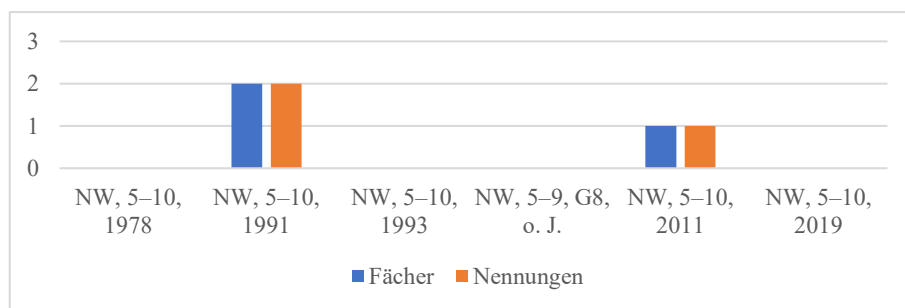


Abb. 48:  
Intensität der Fächerverbindung im zeitlichen Verlauf

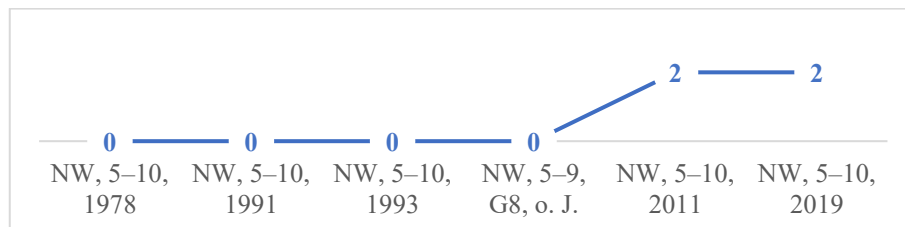


Abb. 49:  
Bedeutung des Kompetenzbegriffs im zeitlichen Verlauf

<sup>552</sup> A. a. O., S. 9.

<sup>553</sup> A. a. O., S. 10.

## 26 Fallstudie 15:

### Fächerverbindung in den Musikfachplänen in Rheinland-Pfalz

1984 erscheint der *Lehrplan Musik*, der bis 1998 Gültigkeit hat.<sup>554</sup> Für jede Klassenstufe werden die Inhalte in *Lernbereichen* gebündelt, dabei soll *musikalisches Tun wie Singen, Spielen und Tanzen* im Mittelpunkt stehen.<sup>555</sup> Fächerverbindung kommt dabei nicht vor, von Kompetenzen wird noch nicht gesprochen. Der 1998 herausgegebene Fachplan hat die Intention, dass *handlungsorientiertes und ganzheitliches Lernen* im Musikunterricht *an oberster Stelle* stehen.<sup>556</sup> Der Plan basiert auf den vier Kompetenzen *Handlungskompetenz, Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz*.<sup>557</sup> Die Unterrichtsinhalte werden in *Bausteinen* strukturiert, mit denen vier *Umgangsweisen* korrespondieren: *Musik machen, Musik umsetzen, Musik hören, sich über Musik verständigen*.<sup>558</sup>

*„Jede Umgangsweise beschreibt einen bestimmten Aspekt des handlungsorientierten Umgangs mit Musik, der auf den Erwerb der Handlungskompetenz zielt. Musikunterricht führt demnach zur Handlungskompetenz, wenn alle musikalischen Umgangsweisen – in ihrem Zusammenspiel ausgewogen und entsprechend den allgemeinen Zielen und didaktischen Grundsätzen des Lehrplans – berücksichtigt werden.“*<sup>559</sup>

Innerhalb der einzelnen *Bausteine* gibt es jeweils eine Rubrik *fachübergreifende Bezüge*, in der Unterrichtsinhalte genannt werden, die auch in einem anderen Fach, oder sogar mehreren, thematisiert werden können, allerdings ohne einen Hinweis auf dieses andere Fach bzw. andere Fächer zu geben. *Fächerübergreifende Bezüge* sind im Doppeljahrgang 7/8 z. B. *Unterhaltung als Industriezweig* sowie *Popzeitschrift für junge Hörer* innerhalb des Bausteins *Background-Musik*.<sup>560</sup> Für den Doppeljahrgang 9/10 werden in dem Baustein *Musik in Film und Fernsehen* als *fächerübergreifende Bezüge* beispielsweise *Zeichentrickfilme* und *Geschlechterrollen im Film* genannt.<sup>561</sup> In welchem Unterrichtsfach diese Themen verortet werden sollen, bleibt offen. Lediglich einmal werden die Fächer Deutsch und Kunst genannt, wenn im Doppeljahrgang 9/10 *Visionen vom Jüngsten Gericht* thematisiert werden.<sup>562</sup> Gleichwohl wird die Wichtigkeit fächerverbindenden Arbeitens betont:

*„In vielen Fällen sind zum Erreichen der Zielsetzungen in einzelnen Fächern bestimmte Teilkenntnisse erforderlich, die die Schülerinnen und Schüler in anderen Disziplinen in detaillierterer Form erwerben. Hierbei ist es wichtig, dass Inhalte verschiedener Fächer in einer sachlogischen und gleichzeitig pragmatischen Abfolge vermittelt werden. Dazu bedarf es der intensiven Kooperation und Koordination der Lehrkräfte der entsprechenden Jahrgangsstufe.“*<sup>563</sup>

Konkretisierungen oder gar praktische Hilfestellungen wie Querverweise fehlen. Was aber detailliert ausgeführt wird, sind sog. *Erfahrungsfelder*.<sup>564</sup> 25 überfachliche Themen werden

---

<sup>554</sup> RP, 7–9/10, 1984.

<sup>555</sup> A. a. O., S. 5.

<sup>556</sup> RP, 5–9/10, 1998, Vorwort.

<sup>557</sup> A. a. O., S. 6–7.

<sup>558</sup> A. a. O., S. 8.

<sup>559</sup> A. a. O., S. 8–9.

<sup>560</sup> A. a. O., S. 91.

<sup>561</sup> A. a. O., S. 107.

<sup>562</sup> A. a. O., S. 117.

<sup>563</sup> A. a. O., S. 123.

<sup>564</sup> A. a. O., S. 128–143.

aufgelistet mit den jeweiligen *Lehrplanbezügen* innerhalb anderer Fächer. Ein Beispiel: In den Klassenstufen 7–10 soll das Thema *Sucht und Abhängigkeit* besprochen werden.<sup>565</sup> Bezüge werden hergestellt zu den Fächern Musik, Bildende Kunst, Sozialkunde, Biologie, Deutsch und Chemie. Im Fach Musik werden für den *Lehrplanbezug* die Themen *Musik der Jugendszene* und *Musik verschiedener Kulturen* genannt.<sup>566</sup>

Der nächste *Lehrplan Musik* wird erst 20 Jahre später, 2018, herausgegeben.<sup>567</sup> Auch er basiert auf Kompetenzen:

*„Musikunterricht ist als Ort zu verstehen, an dem neben spezifisch fachlichen auch fachübergreifende und außerfachliche Kompetenzen erworben werden. Diese sind insbesondere soziale Kompetenz, personale Kompetenz, interkulturelle Kompetenz sowie Medienkompetenz.“*<sup>568</sup>

Diese überfachlichen Kompetenzen sind grundsätzlich Teil des Unterrichtsgeschehens, die fachlichen Kompetenzen werden in Bezug auf die vier *Handlungsfelder Singen, Instrumente spielen, Bewegen und Tanzen, Hören / Erfassen / Reflektieren* beschrieben.<sup>569</sup> Die Unterrichtsinhalte sind jahrgangsübergreifend in drei *Themenfeldern* zusammengefasst: *Musik der europäischen Tradition, Musik in interkultureller Vielfalt, Musik der Alltagswelt*.<sup>570</sup> Diese Themenfelder werden getrennt für den Doppeljahrgang 5/6 sowie für die Jahrgänge 7–9/10 mit Inhalten gefüllt.<sup>571</sup> Eine weitere Differenzierung für die einzelnen Jahrgänge 7–9/10 wird nicht vorgenommen.

*Fachübergreifendes Arbeiten und fächerverbindende Themen* werden in einem Unterkapitel dargestellt.<sup>572</sup> Offensichtlich ist dabei aber nicht eine regelmäßige, kontinuierliche Zusammenarbeit mit anderen Fächern gemeint:

*„Fachübergreifende Aspekte bereichern stundenweise oder punktuell den Fachunterricht. Fächerverbindende Ansätze eignen sich als Ausgangspunkt für komplexe Vorhaben oder Projekte.“*<sup>573</sup>

In einer *Ideensammlung* werden Fächerverbindungen hergestellt, die zum größten Teil *mobile Brücken* sind, beispielsweise:<sup>574</sup>

Unterrichtsfach	Thematik im jeweiligen Fach	Jahrgang
Sport	<i>Tanzprojekte</i>	5–10
Erdkunde	<i>fremde Kontinente und Kulturen</i>	5–10
Religion / Ethik	<i>Tod, Trauer, Jenseits</i>	8–10
Sozialkunde	<i>politische und soziale Konflikte in Popkultur und Hip Hop</i>	9/10
Geschichte	<i>Barock – höfisches Leben im Absolutismus</i>	8

<sup>565</sup> A. a. O., S. 130.

<sup>566</sup> Ebd.

<sup>567</sup> RP, 5–9/10, 2018.

<sup>568</sup> A. a. O., S. 20.

<sup>569</sup> A. a. O., S. 9.

<sup>570</sup> A. a. O., S. 25.

<sup>571</sup> A. a. O., S. 26.

<sup>572</sup> A. a. O., S. 53.

<sup>573</sup> Ebd.

<sup>574</sup> Ebd.

Die ersten vier Beispiele sind *mobile Brücken*, weil sie so offen formuliert sind, dass sowohl für *Musik* als auch für das damit verbundene Unterrichtsfach völlig frei bleibt, wo sie jeweils verortet sind. Das letzte Beispiel aber kann man als *feste Brücke* bezeichnen, denn durch die Angabe einer Epoche und eines dazu gehörenden Themas in beiden Fächern wird eine klare Zuordnung geschaffen.

Innerhalb des Kapitels *Musiktheoretische Grundlagen und Themen des Musikunterrichts* werden drei *Themenfelder* genannt:<sup>575</sup>

- *Musik der europäischen Tradition*
- *Musik in interkultureller Vielfalt*
- *Musik der Alltagswelt*

Den *Themenfeldern* sind *Themen* zugeordnet:<sup>576</sup>

<i>Musik der europäischen Tradition</i>	<i>Musik mit Programm</i> <i>Kunstlied</i> <i>Oper / Musical</i> <i>Sonate / Sinfonie und Konzert</i> <i>Oratorium / Passion und Messe</i>
<i>Musik in interkultureller Vielfalt</i>	<i>Jazz</i> <i>Neue Musik im 20./21. Jahrhundert</i> <i>Tanz / Tänze der Welt</i> <i>Traditionelle Musik der Welt</i>
<i>Musik der Alltagswelt</i>	<i>Filmmusik</i> <i>Musik und Neue Medien</i> <i>Popmusik</i> <i>Musik in der Werbung</i> <i>Musik und Politik</i>

Die *Themen* haben Gültigkeit für die Jahrgänge 7 bis 10, werden aber im späteren Verlauf des Fachplans ausdifferenziert. Beispielsweise werden dem Jahrgang 7 zwei *Themen* aus dem ersten *Themenfeld* zugeordnet und jeweils eines aus den beiden anderen *Themenfeldern*:<sup>577</sup>

<i>Musik der europäischen Tradition</i>	<i>Musik mit Programm</i> <i>Sonate / Sinfonie und Konzert</i>
<i>Musik in interkultureller Vielfalt</i>	<i>Tanz / Tänze der Welt</i>
<i>Musik der Alltagswelt</i>	<i>Popmusik</i>

<sup>575</sup> A. a. O., S. 25.

<sup>576</sup> A. a. O., S. 26.

<sup>577</sup> A. a. O., S. 35.

Daran anschließend sind für die einzelnen *Themen* die jeweils zu behandelnden Fachinhalte (wie z. B. Fachbegriffe) sowie Werkbeispiele aufgelistet. Fächerverbindung ist darin nicht zu finden, sie bleibt allein der oben dargestellten *Ideensammlung* vorbehalten. Warum die *Ideen* nicht im direkten Zusammenhang mit den *Themen* genannt werden, ist nicht ersichtlich.

Resümee für die Musikfachpläne in Rheinland-Pfalz:

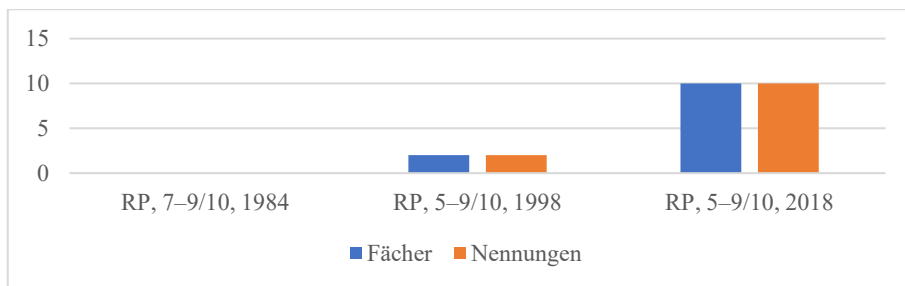


Abb. 50:  
Intensität der Fächerverbindung im zeitlichen Verlauf

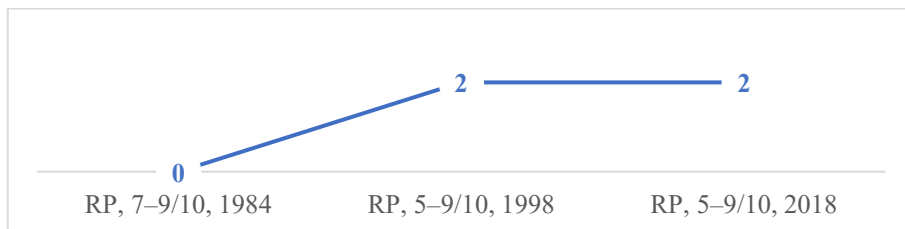


Abb. 51:  
Bedeutung des Kompetenzbegriffs im zeitlichen Verlauf

## 27 Fallstudie 16:

### Fächerverbindung in den Musikfachplänen Schleswig-Holsteins

Der *Lehrplan Gymnasium Musik* von 1986 fasst die Jahrgangsstufen 7–10 zu einer Einheit zusammen. Die Unterrichtsinhalte sind strukturiert in sieben jahrgangsübergreifende *Lernbereiche*.<sup>578</sup> Sie werden betrachtet unter bestimmten Aspekten, den sog. *Arbeitsfeldern: Musik und ihre Materialstruktur, Wirkungsabsichten der Musik, Musik in der Gesellschaft*.<sup>579</sup> Ein einziges Mal wird Fächerverbindung genannt und zwar mit dem Fach Physik in *Lernbereich 5* im Zusammenhang mit der *Erarbeitung der Grundlagen der Akustik*.<sup>580</sup> Es ist eine *Drehbrücke*. – Kompetenzen spielen noch keine Rolle.

Höchstwahrscheinlich im Jahr 1997 erscheint der nächste *Lehrplan*.<sup>581</sup> Er ist zweigeteilt in ein *Grundlagen-Kapitel*, das ein *Konzept der Grundbildung* erläutert, und ein Kapitel mit *fachlichen Konkretionen*.<sup>582</sup>

Die *Grundbildung* soll *handlungsorientiert, lebensweltgebunden und erkenntnisgeleitet* sein.<sup>583</sup> Ihr Ziel ist es, „*allen zur Entfaltung ihrer geistigen, seelischen und körperlichen Fähigkeiten, ihrer individuellen Begabungen und Neigungen zu verhelfen*.“<sup>584</sup> Um die *Bildungs- und Erziehungsziele* zu erreichen, soll die Auseinandersetzung mit fünf *Kernproblemen* den Schüler:innen *Verantwortungs- und Handlungsräume* eröffnen.<sup>585</sup> Die fünf *Kernprobleme* sind:

- *Grundwerte*
- *Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen*
- *Strukturwandel*
- *Gleichstellung*
- *Partizipation*<sup>586</sup>

Mit den *Kernproblemen* verbunden sind *Aufgabenfelder von allgemeiner pädagogischer Bedeutung*, die überfachlichen Charakter haben wie z. B. *Verkehr, Gewalt, interkulturelles Lernen*.<sup>587</sup> Die *Beiträge des Faches zur Vermittlung von Kompetenzen* werden in den *fachlichen Konkretionen* beschrieben.<sup>588</sup> Genannt werden zwei fachliche Kompetenzen (*Sachkompetenz* und *Methodenkompetenz*) und zwei überfachliche Kompetenzen (*Selbstkompetenz* und *Sozialkompetenz*).<sup>589</sup>

Innerhalb der *fachlichen Konkretionen* gibt es ein Geflecht aus vier *Verhaltensweisen*, sechs *Lernfeldern* und elf *Themen* (Doppeljahrgang 7/8) bzw. 13 *Themen* (Doppeljahrgang 7/8):

---

<sup>578</sup> SH, 7–13, 1986, S. 10–25.

<sup>579</sup> A. a. O., S. 3.

<sup>580</sup> A. a. O., S. 19.

<sup>581</sup> SH, 5–10, 1997(?). – Bezüglich der Jahreszahl vgl. Kapitel 5.

<sup>582</sup> A. a. O., S. 1.

<sup>583</sup> A. a. O., S. 5.

<sup>584</sup> Ebd.

<sup>585</sup> Ebd.

<sup>586</sup> A. a. O., S. 5–6.

<sup>587</sup> A. a. O., S. 9.

<sup>588</sup> A. a. O., S. 15–57.

<sup>589</sup> A. a. O., S. 7.

- *Verhaltensweisen:*
  - *Rezeption,*
  - *Aktion*
  - *Transposition,*
  - *Reflexion*<sup>590</sup>
  
- *Lernfelder:*
  - *Die elementaren Eigenschaften von Musik wahrnehmen*
  - *Die Klanggestalt von Musik wahrnehmen*
  - *Die Formen der Musik wahrnehmen*
  - *Musik als übergreifendes, polyästhetisches Ausdrucksmittel*
  - *Musik als Spiegel der Geschichte*
  - *Musik in unserer Welt*<sup>591</sup>
  
- *Themen (exemplarisch):*
  - *Schlagzeugwerkstatt*<sup>592</sup>
  - *Besinnung durch Musik*<sup>593</sup>
  - *Improvisation und Arrangement*<sup>594</sup>

Jedes *Thema* nimmt Bezug auf ein oder mehrere *Lernfelder*. Die *Verhaltensweisen* sollen die *Lernfelder im Sinne eines themen- und handlungsorientierten Unterrichts* durchdringen.<sup>595</sup>

Fächerverbindung wird hier *fächerübergreifendes Arbeiten* genannt:

*„Fächerübergreifendes Arbeiten ist verbindlich. Es ist Aufgabe der Lehrkräfte und der Konferenzen im Rahmen ihrer Zuständigkeiten, diese Intention umzusetzen sowie Formen, Umfang und Organisation des fächerübergreifenden Arbeitens zu entwickeln.“*<sup>596</sup>

*Anregungen für fächerübergreifendes Arbeiten* werden exemplarisch für je ein Thema pro Doppeljahrgang gegeben.<sup>597</sup> In sechs Fällen sind es *feste Brücken*, in drei Fällen sind es *Drehbrücken*. Weitere Fächerverbindungen innerhalb dieses ausgesprochen komplexen Plans werden nicht genannt, es gibt aber einen Hinweis auf zusätzliches Material.<sup>598</sup>

Auch die *Fachanforderungen Musik* aus dem Jahr 2015 bestehen aus zwei Teilen, dem *allgemeinen Teil* und den eigentlichen *Fachanforderungen*.<sup>599</sup> Im ersten Teil werden überfachliche Kompetenzen dargelegt: *Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Medienkompetenz*.<sup>600</sup> Im zweiten Teil werden zwei *fachliche Kompetenzbereiche* erläutert: *Musik gestalten* und *Musik erschließen*.<sup>601</sup> Ihnen zugeordnet sind jeweils zwei *Handlungsfelder*, die wiederum aus jeweils drei *Tätigkeitsbereichen* bestehen.<sup>602</sup>

---

<sup>590</sup> A. a. O., S. 18.

<sup>591</sup> A. a. O., S.19–27.

<sup>592</sup> A. a. O., S. 37.

<sup>593</sup> A. a. O., S. 39.

<sup>594</sup> A. a. O., S. 43.

<sup>595</sup> A. a. O., S. 18.

<sup>596</sup> A. a. O., S. 8.

<sup>597</sup> A. a. O., S. 52–56.

<sup>598</sup> A. a. O., S. 8. – Zum Zusatzmaterial vgl. Kapitel 9.

<sup>599</sup> SH, 5–12, 2015.

<sup>600</sup> A. a. O., S. 8.

<sup>601</sup> A. a. O., S. 14.

<sup>602</sup> A. a. O., S. 14–15.

Kompetenzbereich	Handlungsfeld	Tätigkeit
<i>Musik gestalten</i>	<i>Aktion</i>	<i>Musik mit der Stimme gestalten</i>
		<i>Musik mit Instrumenten gestalten</i>
		<i>Musik erfinden und arrangieren</i>
	<i>Transposition</i>	<i>Musik in Bilder umsetzen</i>
		<i>Musik in Bewegung umsetzen</i>
	<i>Musik in Sprache umsetzen</i>	
<i>Musik erschließen</i>	<i>Rezeption</i>	<i>Musik hören</i>
		<i>Musik beschreiben</i>
		<i>Musik einordnen</i>
	<i>Reflexion</i>	<i>Musik mit Bezug auf ihre Wirkung untersuchen</i>
		<i>Musik mit Bezug auf Text, Programm, Handlung interpretieren</i>
	<i>Musik mit Bezug auf ihren Kontext reflektieren</i>	

Den Tätigkeitsbereichen werden tabellarisch konkrete Inhalte zugeordnet.<sup>603</sup> Drei Themen sind übergeordnet: *Musik und ihre Ordnung, Musik und ihre Entwicklung, Musik und ihre Bedeutung*.<sup>604</sup> Dabei sind die grundlegenden Gedanken der Kompetenzerwerb und das ganzheitliche Lernen:

*„Kompetenzen werden in der Auseinandersetzung mit Inhalten erworben, die in thematischen Zusammenhängen vermittelt werden. Die Themen des Unterrichts konzentrieren das gemeinsame Arbeiten auf leitende Fragestellungen. Sie stellen den Bezug des Faches zu den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler oder auch zu anderen Fächern her.“*<sup>605</sup>

Fächerverbindung spielt dabei praktisch keine Rolle, sie wird nur einmal vage erwähnt im Zusammenhang mit *kunstspartenübergreifenden Merkmalen von Barock, Klassik, Romantik, 20. Jahrhundert*.<sup>606</sup> Es ist eine *mobile Brücke*. Das Unterkapitel des vorangegangenen Plans zum *fächerübergreifenden Arbeiten* wird 2015 herausgenommen.<sup>607</sup>

<sup>603</sup> A. a. O., S. 16–19.

<sup>604</sup> A. a. O., S. 20.

<sup>605</sup> Ebd.

<sup>606</sup> A. a. O., S. 19.

<sup>607</sup> Vgl. SH, 5–10, 1997(?), S. 8.

## Resümee für die Musikfachpläne in Schleswig-Holstein:

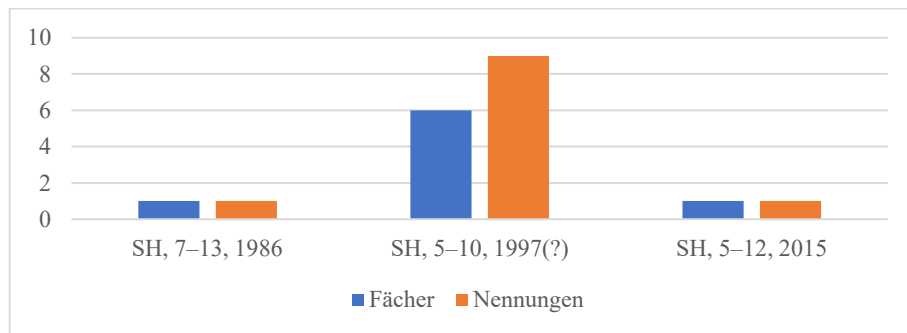


Abb. 52:  
Intensität der Fächerverbindung im zeitlichen Verlauf

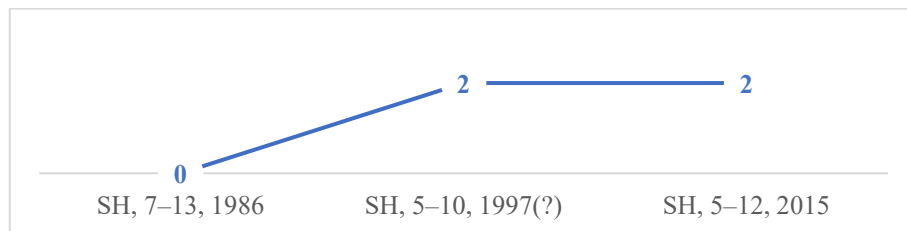


Abb. 53:  
Bedeutung des Kompetenzbegriffs im zeitlichen Verlauf

## 28 Fermate

In den Fallstudien ist Fächerverbindung unter zwei Aspekten analysiert worden: Erstens wurde untersucht, welche Brückentypen für die Fächerverwendung benutzt werden. Zweitens wurde die zeitliche Entwicklung der Intensität der Fächerverbindung im Verlauf des Forschungszeitraums betrachtet.

Als Brückentypen wurden *feste Brücken*, *Drehbrücken* und *mobile Brücken* definiert.<sup>608</sup> *Feste Brücken* kommen in 18 Fachplänen vor, *Drehbrücken* und *mobile Brücken* jeweils in 21 Fachplänen. Die Verteilung auf die einzelnen Bundesländer ist unterschiedlich. In 8 Bundesländern werden alle drei Brückentypen verwendet, in den übrigen 7 Bundesländern jeweils zwei Brückentypen.<sup>609</sup> Die folgende Tabelle zeigt, in wie vielen Fachplänen im jeweiligen Bundesland die Brückentypen zu finden sind. Dafür wird die bisher verwendete Gruppeneinteilung der Intensität von Fächerverbindung mit ihrer Farbgebung übernommen.<sup>610</sup>

Gruppe	Bundesland	feste Brücken	Drehbrücken	mobile Brücken
1	Baden-Württemberg	4	1	1
1	Bayern	3	1	3
2	Berlin	0	2	1
2	Brandenburg	0	1	1
3	Bremen	0	1	1
2	Hamburg	1	2	1
1	Hessen	2	3	2
2	Mecklenburg-Vorpommern	1	1	1
3	Nordrhein-Westfalen	0	1	1
3	Rheinland-Pfalz	1	0	2
2	Saarland	0	1	1
2	Sachsen	2	1	1
1	Sachsen-Anhalt	3	2	2
3	Schleswig-Holstein	1	2	1
1	Thüringen	0	2	2

*Mobile Brücken* sind in allen Bundesländern vertreten, *Drehbrücken* kommen in allen Bundesländern vor mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz. *Feste Brücken* sind nur in 9 Bundesländern in den Fachplänen zu sehen. Am meisten kommen sie vor in Baden-Württemberg, Bayern und Sachsen-Anhalt, also in drei Bundesländern, die zur Gruppe mit der höchsten Intensität der Fächerverbindung gehören. Auch in Relation zu den anderen beiden Brückentypen sind in Gruppe 1 mehr *feste Brücken* zu finden als *Drehbrücken* und *mobile Brücken*. Im Gegensatz dazu ist in Gruppe 2 der Anteil der *Drehbrücken* höher als der der anderen beiden Brückentypen. In Gruppe 3 sind die meisten der genannten Brücken *mobile Brücken*:

<sup>608</sup> Vgl. Kapitel 9.4.

<sup>609</sup> In den niedersächsischen Fachplänen gibt es keine Fächerverbindung und somit auch keine Brücken.

<sup>610</sup> Vgl. Kapitel 9.3.

Gruppe	feste Brücken	Drehbrücken	mobile Brücken
1	12	9	10
2	4	8	6
3	2	4	5

Wie oft die jeweiligen Brücken innerhalb der Fachpläne vorkommen, war nicht Gegenstand der Forschung. Daher soll das Untersuchungsergebnis so stehen bleiben ohne eine weitere Interpretation, für die eine detaillierte Analyse der Brückentypen und ihrer Bedeutung innerhalb der Fachpläne Voraussetzung wäre. Dieses Vorhaben wäre zweifellos sehr lohnend und könnte innerhalb einer weiteren Forschung eine größere Rolle spielen. Aber im Zentrum der *Fallstudien* dieser Arbeit standen nicht die Brückentypen, sondern die Forschungshypothese, die vor der Durchführung aufgestellt worden war:<sup>611</sup>

*Die Intensität der Fächerverbindung nimmt innerhalb des Forschungszeitraums in dem Maße ab, in dem die Bedeutung des Kompetenzbegriffs zunimmt.*

In der Intensität der Fächerverbindung zeigen sich deutliche Tendenzen: Von Null ausgehend steigt die Intensität an, bis sie um die Jahrtausendwende (1999–2002) ihr Maximum erreicht. Danach nimmt sie wieder ab bis zu geringen Werten bzw. sogar bis zum Nullpunkt. Die großen Unterschiede sind vor allem in der Anzahl der Fächernennungen zu sehen, die Schwankungen in der Fächeranzahl sind geringer. Die Kurve verläuft nicht vollkommen gleichmäßig, es gibt sowohl im linken, ansteigenden, Bereich als auch im rechten, absteigenden, Bereich ein paar Ausschläge. Relevant ist das vor allem im rechten Bereich, da diese Fachpläne auch am Ende des Forschungszeitraums noch Gültigkeit besaßen. Besonders auffallend sind zwei hessische Pläne.<sup>612</sup> Diese beiden Fachpläne bilden die größte Ausnahme von der deutlich sichtbaren Kurve, die ihr Maximum zwischen 1999 und 2002 hat.

Die Gegenüberstellung der Analyseergebnisse von Fächerverbindung einerseits und von der Bedeutung des Kompetenzbegriffs andererseits ist sehr aufschlussreich:

<sup>611</sup> Vgl. Kapitel 11.

<sup>612</sup> HE, 5–9, 2010 / HE, 5–13, 0. J. – Vgl. die detaillierte Analyse der hessischen Fachpläne in Kapitel 14.

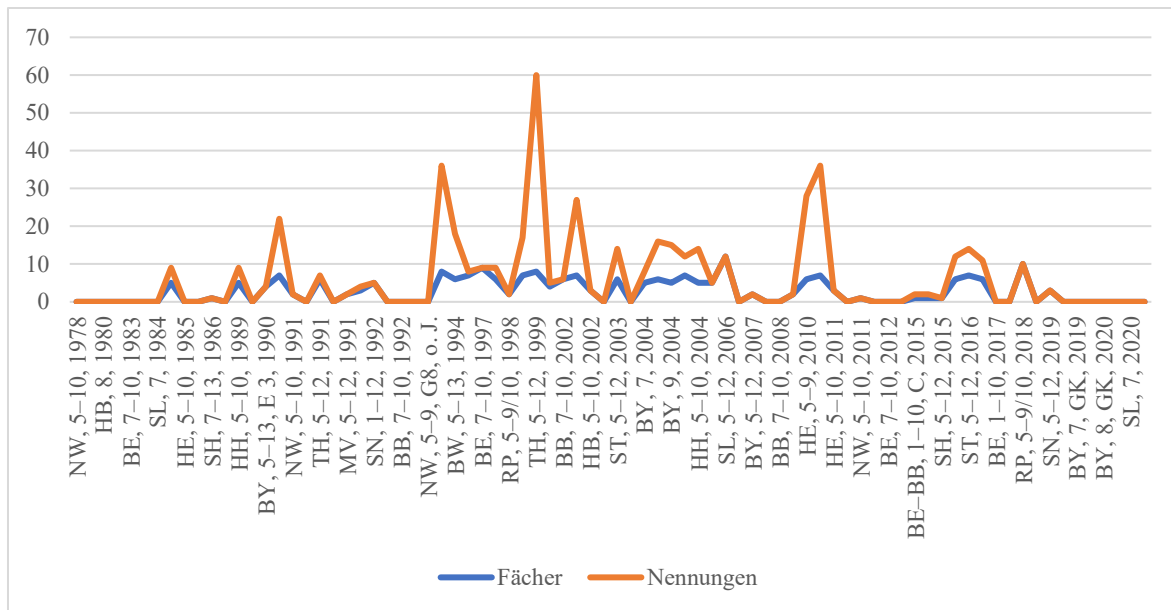


Abb. 54:  
Intensität der Fächerverbindung im zeitlichen Verlauf<sup>613</sup>

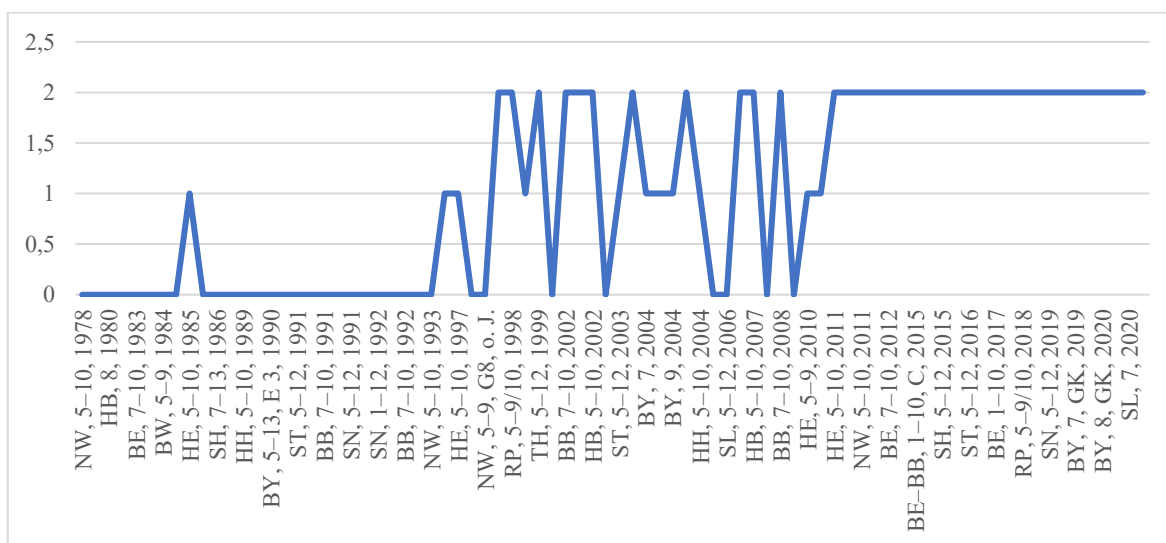


Abb. 55:  
Bedeutung des Kompetenzbegriffs im zeitlichen Verlauf<sup>614</sup>

Bis 1994 hat der Kompetenzbegriff noch keine Bedeutung, die einzige Ausnahme bildet ein hessischer Fachplan aus dem Jahr 1985, in dem Kompetenzen schon erwähnt werden.<sup>615</sup> Erst mit dem baden-württembergischen *Bildungsplan für das Gymnasium* spielt der Kompetenzbegriff zunehmend eine zentrale Rolle.<sup>616</sup> Ab dem Jahr 2010 schließlich gibt es keinen Fachplan mehr, in dem der Kompetenzbegriff nicht vorkommt.

<sup>613</sup> Sämtliche Fachpläne sind in der Grafik erfasst, aus Platzgründen sind aber nicht alle Fachpläne schriftlich genannt.

<sup>614</sup> Sämtliche Fachpläne sind in der Grafik erfasst, aus Platzgründen sind aber nicht alle Fachpläne schriftlich genannt.

<sup>615</sup> HE, 5–10, 1985.

<sup>616</sup> BW, 5–13, 1994.

Damit kann die Forschungshypothese als wahrscheinlich bestätigt angesehen werden. Wirkliche Klarheit bringt aber nur die detaillierte Betrachtung jedes Bundeslandes. In den *Fallstudien* waren jeweils im *Resümee* die *Intensität der Fächerverbindung im zeitlichen Verlauf* und die *Bedeutung des Kompetenzbegriffs im zeitlichen Verlauf* gegenübergestellt worden. Die Auflistung fasst die Ergebnisse zusammen:

	Die Forschungshypothese wird		uneindeutig
	bestätigt	widerlegt	
Baden-Württemberg			X
Bayern	X		
Hessen	X		
Sachsen-Anhalt		X	
Thüringen			X
Berlin	X		
Brandenburg	X		
Hamburg	X		
Mecklenburg-Vorpommern		X	
Saarland	X		
Sachsen			X
Bremen			X
Niedersachsen			X
Nordrhein-Westfalen	X		
Rheinland-Pfalz		X	
Schleswig-Holstein			X

In sieben Bundesländern wird die Forschungshypothese bestätigt, in drei Bundesländern widerlegt. Uneindeutig sind sechs Ergebnisse, die im Folgenden näher erläutert werden. Die Diagramme aus den jeweiligen *Fallstudien* werden dafür ausschnitthaft verwendet, um die Erklärungen zu veranschaulichen.

In Baden-Württemberg steigt die Intensität der Fächerverbindung im Jahr 2016 wieder an, nachdem es im Fachplan von 2004 keine Fächerverbindung gegeben hatte. Die Bedeutung des Kompetenzbegriffs steigt 2004 sprunghaft an und bleibt auch 2016 hoch. Da aber zeitgleich die Intensität der Fächerverbindung auch ansteigt, muss für die Fachpläne in Baden-Württemberg die Forschungshypothese als widerlegt angesehen werden.

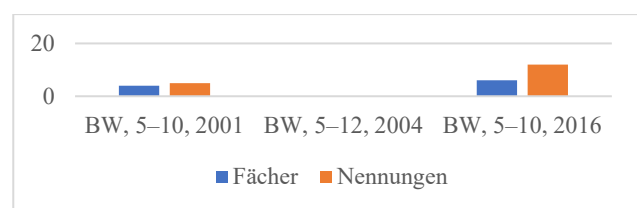


Abb. 56:  
Intensität der Fächerverbindung

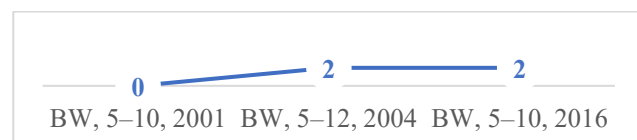


Abb. 57:  
Bedeutung des Kompetenzbegriffs

Niedersachsen muss aus den Betrachtungen herausgenommen werden, da Fächerverbindung in den Fachplänen keine Rolle spielt. Dennoch wird die Forschungshypothese insofern teilweise unterstützt, als seit 2012 der Kompetenzbegriff in den niedersächsischen Fachplänen eine zentrale Rolle spielt.<sup>617</sup>

Die vier Bundesländer Thüringen, Sachsen, Bremen und Schleswig-Holstein sind ebenfalls als *uneindeutig* gekennzeichnet und haben alle eine Gemeinsamkeit: Im vorletzten Fachplan des Forschungszeitraums steigt sowohl die Intensität der Fächerverbindung als auch die Bedeutung des Kompetenzbegriffs an. Im letzten Fachplan aber sinkt die Intensität der Fächerverbindung rapide ab, während die Bedeutung des Kompetenzbegriffs zentral, also sehr hoch, bleibt.

Exemplarisch werden hier die Intensität der Fächerverbindung und die Bedeutung des Kompetenzbegriffs in den Fachplänen in Thüringen abgebildet. Die Ausschnitte zeigen jeweils die letzten drei Fachpläne im Forschungszeitraum.

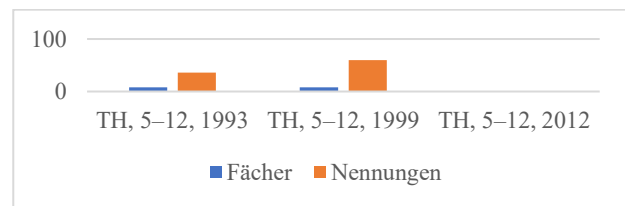


Abb. 58:  
Intensität der Fächerverbindung

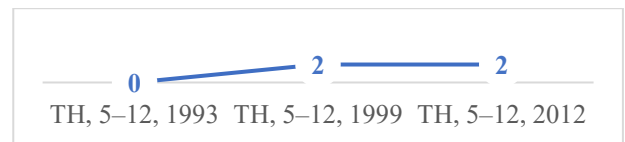


Abb. 59:  
Bedeutung des Kompetenzbegriffs

Entsprechend den Erläuterungen werden die Fachpläne in Thüringen, Sachsen, Bremen und Schleswig-Holstein so gewertet, dass sie die Forschungshypothese mit Einschränkung bestätigen.

*Die Intensität der Fächerverbindung nimmt innerhalb des Forschungszeitraums in dem Maße ab, in dem die Bedeutung des Kompetenzbegriffs zunimmt.*

Die Forschungshypothese wird siebenmal eindeutig bestätigt, viermal eingeschränkt bestätigt und viermal widerlegt. Sie wird somit insgesamt als mehrheitlich bestätigt angesehen.

<sup>617</sup> Vgl. Kapitel 24.

## 29 Verbindlichkeit

Für die Klärung der Frage, ob Fächerverbindung in den Fachplänen verpflichtend vorgegeben ist, wurde eine Einteilung in drei Kategorien erstellt.<sup>618</sup>

*Optional* beinhaltet völlige Offenheit. Fächerverbindung wird angesprochen, die Umsetzung aber ist freiwillig und liegt im Ermessen von Schulen und Lehrkräften. In der zweiten Kategorie ist Fächerverbindung *erwünscht*, ist aber nicht verbindlich, erst in der dritten Kategorie ist sie *verpflichtend*. In den Fachplänen werden für die drei Kategorien jeweils unterschiedliche Formulierungen verwendet wie z. B.:

Kategorien	verwendete Formulierungen
optional	<i>kann / bietet sich an</i>
erwünscht	<i>sollte / ist erstrebenswert / ist ratsam</i>
verpflichtend	<i>muss / soll / Verbenverwendung im Präsens</i>

Mit *Verbenverwendung im Präsens* sind Ausdrucksweisen gemeint, die ein Statement darstellen, beispielsweise „*im Unterricht werden Möglichkeiten der Kooperation mit anderen Fächern genutzt*“.<sup>619</sup> Derartige Formulierungen werden in der Analyse als verpflichtend interpretiert.

Am häufigsten wird die Kategorie *optional* gebraucht (32-mal), beispielsweise:

- „*Im Fach Musik lassen sich vielfältige inhaltliche Aspekte finden, die für fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten genutzt werden können.*“<sup>620</sup>
- Es gibt „*Möglichkeiten zur Abstimmung*“<sup>621</sup>.
- Die Behandlung der im Fachplan enthaltenen Themen soll „*etwa zwei Drittel der Unterrichtszeit umfassen. Das verbleibende Drittel der Unterrichtszeit dient der Vertiefung, Wiederholung und/oder Ergänzung, auch dem fächerübergreifenden Arbeiten.*“<sup>622</sup>
- „*Zum einen können mehrere Unterrichtsfächer zu einem Fach zusammengefasst werden, zum anderen kann der Unterricht in mehreren Fächern durch enge Absprachen und schulinterne curriculare Festlegungen fachübergreifend gemeinsam gestaltet werden.*“<sup>623</sup>

---

<sup>618</sup> Die Begriffe *fachübergreifend* und *fächerübergreifend* sind an den im Folgenden zitierten Stellen bedeutungsgleich mit *fächerverbindend* im in dieser Arbeit benutzten Sinne.

<sup>619</sup> HH, 5–10, 2004, S. 6.

<sup>620</sup> RP, 5–9/10, 2018, S. 53.

<sup>621</sup> ST, 5–12, 2016, S. 15.

<sup>622</sup> ST, 7–13, 1999, S. 12.

<sup>623</sup> BE, 7–10, 2006, S. 7.

Sehr selten kommt die Kategorie *erwünscht* vor (fünfmal), beispielsweise:

- „Soweit organisatorisch möglich, sollte ein fächerübergreifender Unterricht [...] angestrebt werden.“<sup>624</sup>
- Bei dem Unterrichtsthema *Musik und Tanz* wird die „Zusammenarbeit mit dem Sportunterricht empfohlen“.<sup>625</sup>

Fünfzehnmal wird Fächerverbindung als verpflichtend festgelegt, z. B.:

- „Fächerübergreifendes Arbeiten ist verbindlich.“<sup>626</sup>
- „Es zeigt sich immer deutlicher, dass Probleme der modernen Gesellschaft nicht ausschließlich fachspezifisch gelöst werden können. Deshalb müssen Fachinhalte miteinander in Beziehung gesetzt, Wissen und Denken in verschiedenen Disziplinen vernetzt werden.“<sup>627</sup>

In einigen Fachplänen ist Fächerverbindung zwar verpflichtend, es werden aber keinerlei konkrete Beispiele oder Hinweise gegeben, beispielsweise:

„Der Fachunterricht am Gymnasium muß aber die Isolierung der Unterrichtsinhalte in den Einzelfächern vermeiden und dem Schüler Einblicke in die fächerverbindenden Bezüge geben.“<sup>628</sup>

Der Satz ist im einleitenden Kapitel *Bildungs- und Erziehungsauftrag des Gymnasiums* zu finden.<sup>629</sup> Im daran anschließenden Fachplan wird von Fächerverbindung nicht mehr gesprochen.

An anderen Stellen wird ganz bewusst auf Konkretisierung verzichtet:

„Nur schulintern können konkrete Entscheidungen zu fächerübergreifenden, fächerverbindenden oder fächerintegrierenden Unterrichtsformen getroffen werden. Daher verzichtet der Fachlehrplan auf derartige Vorgaben.“<sup>630</sup>

Wie oben schon angesprochen, hat sich die Verbindlichkeit der Fächerverbindung im Verlauf des Forschungszeitraums stark geändert. In zehn Bundesländern ist Fächerverbindung jeweils in einem bestimmten Zeitabschnitt verpflichtend, in den anderen gar nicht. Lediglich in Hessen und Sachsen besitzen die Fachpläne mit verbindlicher Fächerverbindung noch am Ende des Forschungszeitraums Gültigkeit:

---

<sup>624</sup> HH, 5–10, 1989, S. 27.

<sup>625</sup> ST, 7–13, 1999, S. 38.

<sup>626</sup> SH, 5–10, 1997(?), S. 8.

<sup>627</sup> RP, 5–9/10, 1998, S. 122.

<sup>628</sup> SN, 5–12, 1992, S. 6.

<sup>629</sup> A. a. O., S. 5–6.

<sup>630</sup> TH, 5–12, 2012, S. 10.



Abb. 60:  
Fachpläne mit verpflichtender Fächerverbindung

Am kürzesten ist die Zeitspanne der Verbindlichkeit in Sachsen-Anhalt. Der Fachplan aus dem Jahr 1999, der Fächerverbindung fordert, wird bereits 2003 durch einen neuen abgelöst, der sie nicht mehr verlangt.<sup>631</sup> Sieben Jahre umfasst der Zeitraum in Hamburg (2004–2011), auch hier gibt es nur diesen einen Fachplan mit verpflichtender Fächerverbindung.<sup>632</sup> Ebenfalls im Jahr 2011 wird in Nordrhein-Westfalen der Fachplan mit verpflichtender Fächerverbindung durch einen neuen ohne verbindliche Fächerverbindung abgelöst.

Bayern gab 1990 einen Fachplan mit verpflichtender Fächerverbindung heraus.<sup>633</sup> Z. B. heißt es bei dem Thema *Musikkunde* in Jahrgang 8:

*„In Zusammenarbeit mit dem Unterricht im Fach Physik sollen die Schüler die Grundlagen der Akustik und ihre Bedeutung im Rahmen der musikalischen Praxis kennenlernen.“<sup>634</sup>*

Auch in den Jahrgangsplänen 2004 gibt es Fächerverbindung zwischen verschiedenen Unterrichtsfächern.<sup>635</sup> Von Verbindlichkeit ist dabei jedoch nicht die Rede. Was allerdings zu Beginn jedes Jahrgangsplans aufgeführt wird, sind *„Vorschläge für fächerverknüpfende und fächerübergreifende Unterrichtsvorhaben. Jeder Schüler soll in seiner Klasse an mindestens einem Unterrichtsvorhaben im Lauf des Schuljahrs teilnehmen.“<sup>636</sup>* Es handelt sich dabei aber um Verpflichtung zu selten stattfindender Projektarbeit, nicht um Verpflichtung zu Fächerverbindung entsprechend der Definition in dieser Arbeit. Im Fachplan aus dem Jahr 2007 ist der Satz zu lesen:

*„Das Fach Musik trägt mit anderen Fächern, insbesondere mit Kunst und Deutsch, zu einer persönlichen ästhetischen und kulturellen Bildung bei.“<sup>637</sup>*

Als verpflichtende Fächerverbindung kann das nicht angesehen werden, d. h. die Verbindlichkeit der Fächerverbindung endet in Bayern 2004.

<sup>631</sup> ST, 7–13, 1999 bzw. ST, 5–12, 2003.

<sup>632</sup> HH, 5–10, 2004.

<sup>633</sup> BY, 5–13, 1990.

<sup>634</sup> A. a. O., S. 518.

<sup>635</sup> BY, 7, 2004 / BY, 8, 2004 / BY, 9, 2004.

<sup>636</sup> BY, 7, 2004, S. 2 / BY, 8, 2004, S. 2 / BY, 9, 2004, S. 2.

<sup>637</sup> BY, 5–12, 2007, S. 56.

Ebenfalls im Jahr 2004 wird in Baden-Württemberg der zweite der beiden Fachpläne mit verpflichtender Fächerverbindung abgelöst:

- 1994: „Neben der Vermittlung von Grundlagenwissen in den einzelnen Fächern ist die Einübung der Fähigkeit, in Zusammenhängen zu denken und Beziehungen zwischen den Fachinhalten herzustellen, zu entwickeln.“<sup>638</sup>
- 2001: „Querverweise und Verweise auf fächerverbindende Themen sind dort aufgenommen worden, wo bei der Unterrichtsplanung andere Inhalte zu berücksichtigen sind [...]“<sup>639</sup>

Im Fachplan 2004 wird zwar von *kulturererschließendem Musikunterricht* gesprochen, aber gemeint ist damit nicht Fächerverbindung, sondern das „Zusammenspiel von Musizieren, musikbezogenem Handeln und Reflektieren“.<sup>640</sup> „Leitprinzip des Unterrichts ist die Erschließung kultureller Vielfalt mittels methodischer Vielfalt.“<sup>641</sup> 2016 kommt wieder Fächerverbindung mit konkretem Verweis auf andere Fächer vor, allerdings sind es lediglich „zahlreiche Möglichkeiten an Kooperationen“,<sup>642</sup> d. h. sie ist nicht verpflichtend.

In Rheinland-Pfalz besaß der Fachplan aus dem Jahr 1998 für 20 Jahre Gültigkeit. Er betont die Notwendigkeit, „neben fachspezifischen Gesichtspunkten fachübergreifende Fragestellungen stets mitzudenken“.<sup>643</sup>

*„In vielen Fällen sind zum Erreichen der Zielsetzungen in einzelnen Fächern bestimmte Teilkenntnisse erforderlich, die die Schülerinnen und Schüler in anderen Disziplinen in detaillierterer Form erwerben. Hierbei ist es wichtig, dass Inhalte verschiedener Fächer in einer sachlogischen und gleichzeitig pragmatischen Abfolge vermittelt werden. Dazu bedarf es einer intensiven Kooperation und Koordination der Lehrkräfte der entsprechenden Jahrgangsstufe.“*<sup>644</sup>

Im darauffolgenden Fachplan von 2018 gibt es durchaus Fächerverbindung, aber sie ist nicht mehr verpflichtend:

*„Im Fach Musik lassen sich vielfältige inhaltliche Aspekte finden, die für fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten genutzt werden können.“*<sup>645</sup>

Etwas kürzer als in Rheinland-Pfalz, nämlich 18 Jahre lang, war der *Lehrplan Musik* in Schleswig-Holstein gültig, der Fächerverbindung fordert:

*„Fächerübergreifendes Arbeiten ist verbindlich. Es ist Aufgabe der Lehrkräfte und der Konferenzen im Rahmen ihrer Zuständigkeiten, diese Intention umzusetzen sowie Formen, Umfang und Organisation des fächerübergreifenden Arbeitens zu entwickeln.“*<sup>646</sup>

---

<sup>638</sup> BW, 5–13, 1994, S. 11.

<sup>639</sup> BW, 5–10, 2001, S. VII.

<sup>640</sup> BW, 5–12, 2004, S. 273.

<sup>641</sup> Ebd.

<sup>642</sup> BW, 5–10, 2016, S. 8.

<sup>643</sup> RP, 5–9/10, 1998, S. 122.

<sup>644</sup> A. a. O., S. 123.

<sup>645</sup> RP, 5–9/10, 2018, S. 53.

<sup>646</sup> SH, 5–10, 1997(?), S. 8.

Er erschien vermutlich 1997.<sup>647</sup> Im Jahr 2015 wurde er durch die *Fachanforderungen Musik* abgelöst. Darin gibt es eine Auflistung von *Vereinbarungen*, die im *schulinternen Fachcurriculum* zu treffen sind.<sup>648</sup> Zu diesen *Vereinbarungen* gehören u. a. *Möglichkeiten fächerübergreifenden Arbeitens*.<sup>649</sup> Damit ist die Verpflichtung zur Fächerverbindung aufgehoben.

Der letzte thüringische Fachplan mit verpflichtender Fächerverbindung verliert 2012 seine Gültigkeit. Drei Fachpläne waren seit 1991 in Thüringen erschienen. Sowohl 1991 als auch 1993 wird von den *Potenzen des Musikunterrichts* gesprochen; „*das bedingt ein Kooperieren und Koordinieren mit den Fächern Ethik, Religion, Deutsch, Geschichte, Kunsterziehung, Fremdsprachen, Sport.*“<sup>650</sup> 1999 schließlich „*wird fächerübergreifendes Arbeiten als Unterrichtsprinzip festgeschrieben.*“<sup>651</sup> Nach 21 Jahren verpflichtender Fächerverbindung kommt sie im Fachplan von 2012 nicht mehr vor.

Die längste Zeitspanne mit verbindlicher Fächerverbindung sieht man in Sachsen. Durchgehend seit 1992 bis zum Ende des Forschungszeitraums wird Fächerverbindung gefordert:

„*Die Zielsetzung, den Schülern am Gymnasium eine vertiefte allgemeine Bildung zu kommen zu lassen, beinhaltet zwei Schwerpunkte. Zum einen ist die Ausbildung am Gymnasium gekennzeichnet durch Fachunterricht in einzelnen Lernbereichen, zum anderen kommt fachübergreifendem Verstehen und Erkennen große Bedeutung zu.*“<sup>652</sup>

Allerdings gibt es innerhalb der *Lerninhalte – Leitlinien und Schwerpunkte* keine Anknüpfungspunkte für Fächerverbindung oder diesbezügliche Hinweise. Das ändert sich 2004, als im Rahmen der *Lerninhalte* genaue Verweise auf andere Fächer gegeben werden. Hier und auch im Fachplan von 2019 wird konstatiert:

„*Unterricht am Gymnasium muss sich noch stärker um eine Sicht bemühen, die über das Einzelfach hinausgeht.*“<sup>653</sup>

Die Anzahl der innerhalb der *Lernbereiche* gegebenen Verweise auf andere Fächer ist 2019 aber sehr viel geringer als 2004.

Ein weiterer Fachplan mit verpflichtender Fächerverbindung besaß ebenfalls am 3.10.2020 noch Gültigkeit: *Das neue Kerncurriculum für Hessen* von 2011.<sup>654</sup> Es ist der erste hessische Fachplan, der Fächerverbindung einfordert:

„*Für das Verständnis größerer Zusammenhänge ist es darüber hinaus unabdingbar, Kompetenzbereiche und Inhaltsfelder auch über die Fächergrenzen hinaus zu vernetzen, domänenspezifische, auch überfachliche Kongruenzen zu bestimmen und fachübergreifende Synergien zu nutzen.*“<sup>655</sup>

---

<sup>647</sup> Vgl. Kapitel 5.

<sup>648</sup> SH, 5–12, 2015, S. 23.

<sup>649</sup> Ebd.

<sup>650</sup> TH, 5–12, 1991, S. 6–7 bzw. TH, 5–12, 1993, S. 5.

<sup>651</sup> TH, 5–12, 1999, S. 7.

<sup>652</sup> SN, 5–12, 1992, S. 5.

<sup>653</sup> SN, 5–12, 2004, S. X.

<sup>654</sup> HE, 5–10, 2011.

<sup>655</sup> A. a. O., S. 7.

Seit dem Jahr 2011 sind in Hessen drei Fachpläne bis zum Ende des Forschungszeitraums parallel gültig.<sup>656</sup> Auch die beiden *Lehrpläne* – für das 8-jährige bzw. das 9-jährige Gymnasium – beinhalten Fächerverbindung und zwar sehr viel intensiver als im *Kerncurriculum*. In den *Lehrplänen* wird von „*Ansätzen für eine fachübergreifende Sicht sowie von projektorientierter Zusammenarbeit mit anderen Unterrichtsfächern*“ gesprochen, die sich aus der „*engen Beziehung zwischen Musik und anderen Darstellungsbereichen wie Sprache, Bild, Bewegung, Tanz*“ ergeben.<sup>657</sup> Das ist sehr vage und offen und bedeutet, dass in den *Lehrplänen* die – oft genannte – Fächerverbindung optional ist. Im *Kerncurriculum* – mit sehr wenig Fächerverbindung – ist sie dagegen verpflichtend.

Im Anschluss an diese Analysen soll die Forschungshypothese noch einmal betrachtet werden:

*Die Intensität der Fächerverbindung nimmt innerhalb des Forschungszeitraums in dem Maße ab, in dem die Bedeutung des Kompetenzbegriffs zunimmt.*

Dazu wurden nur die Fachpläne ausgewählt, in denen Fächerverbindung verpflichtend ist. Wie oben dargestellt, sind es 15 Fachpläne aus 10 Bundesländern.<sup>658</sup> Es stellte sich heraus, dass in den Fachplänen, in denen nach 2006 die Intensität der Fächerverbindung noch einmal ansteigt, die Fächerverbindung nicht verpflichtend ist, sondern rein optional.

2011 bzw. 2019 kamen die letzten beiden Fachpläne heraus, in denen Fächerverbindung noch als verpflichtend angegeben wird.<sup>659</sup> Sie behielten bis zum Ende des Forschungszeitraums ihre Gültigkeit, die enthaltene Intensität der Fächerverbindung ist allerdings nur noch minimal.<sup>660</sup> Der Kompetenzbegriff kommt bis 1993 nicht vor, ab 1994 gewinnt er stark an Bedeutung.<sup>661</sup>

---

<sup>656</sup> Vgl. Kapitel 14.

<sup>657</sup> HE, 5–9, 2010, S. 3 bzw. HE, 5–13, o. J., S. 3.

<sup>658</sup> Vgl. Abb. 60.

<sup>659</sup> HE, 5–10, 2011 / SN, 5–12, 2019.

<sup>660</sup> In jedem der beiden Fachpläne werden drei Fächer jeweils einmal genannt.

<sup>661</sup> BW, 5–13, 1994. – Die Bewertung 1 bezeichnet Erwähnungen des Kompetenzbegriffs, die aber keinen hohen Stellenwert innerhalb des jeweiligen Fachplans haben. – Vgl. Kapitel 11.

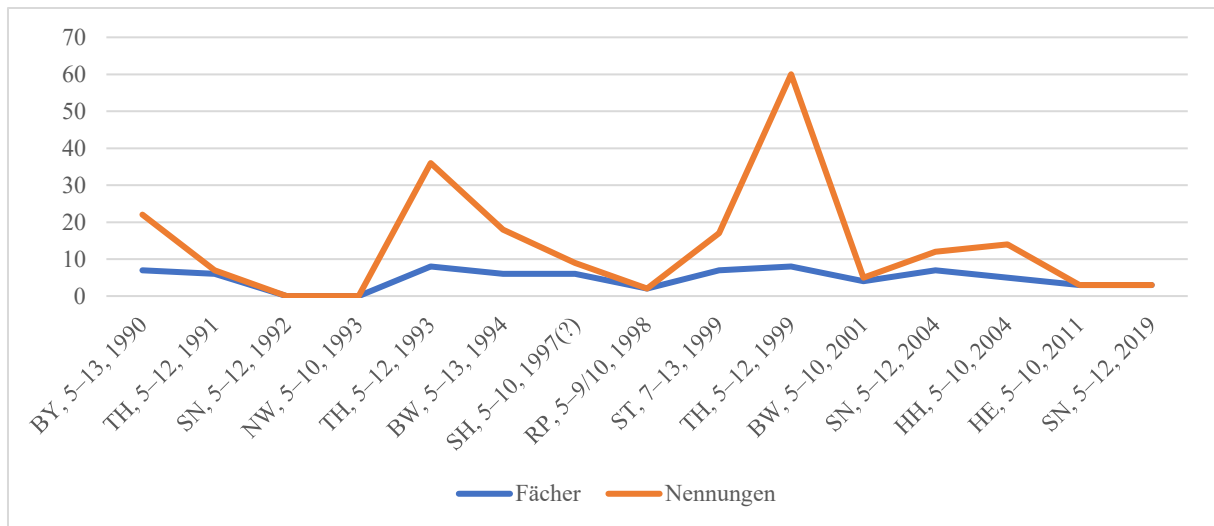


Abb. 61:  
Verbindlichkeit der Fächerverbindung

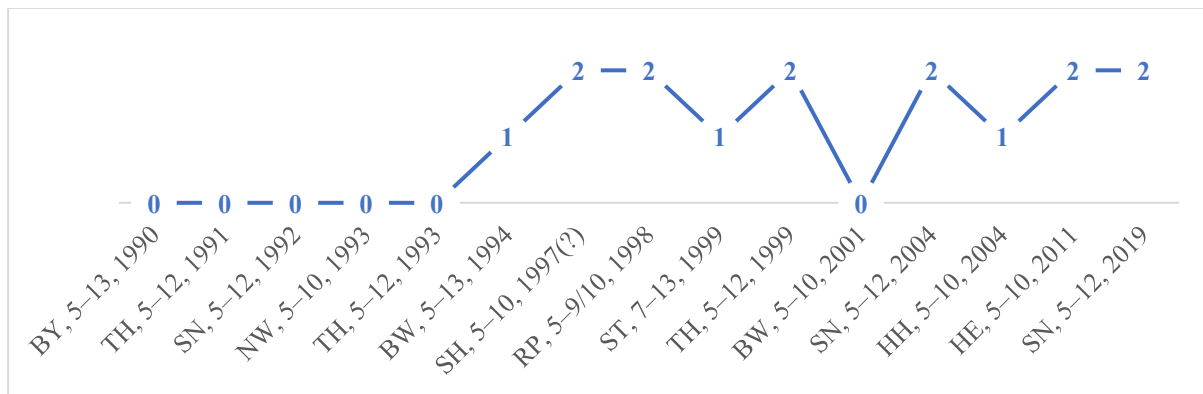


Abb. 62:  
Bedeutung des Kompetenzbegriffs

Die Forschungshypothese wird auch in den Fachplänen mit verpflichtender Fächerverbindung als mehrheitlich bestätigt angesehen. Zwei Ausnahmen sind zu konstatieren: Im *Lehrplan* in Thüringen aus dem Jahr 1999 sind sowohl die Fächerverbindung als auch die Bedeutung des Kompetenzbegriffs sehr hoch.<sup>662</sup> Im Gegensatz dazu ist im *Bildungsplan* in Baden-Württemberg (2001) die Fächerverbindung gering, und der Kompetenzbegriff kommt im Zusammenhang mit Musik nicht vor.<sup>663</sup> Überfachliche Erziehungsziele, bei denen Kompetenzen eine Rolle spielen könnten, werden nicht erwähnt.

<sup>662</sup> TH, 5-12, 1999.

<sup>663</sup> BW, 5-10, 2001.

## 30 Fächerbeteiligung

Im letzten Analyseschritt wird der Fokus auf die Häufigkeit gelenkt, mit der die einzelnen Unterrichtsfächer im Zusammenhang mit Fächerverbindung in den Fachplänen genannt werden. Wie bereits in Kapitel 9.2 beschrieben wurde der verwendete Fächerkanon gemäß der Einteilung der Kultusministerkonferenz strukturiert:<sup>664</sup>

1. *Deutsch*
2. *Fremdsprachen:*  
*alte und moderne Fremdsprachen, unabhängig von der unterrichteten Reihenfolge*
3. *MINT-Fächer:*  
*Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik*
4. *Gesellschaftswissenschaften:*  
*Geschichte, Geografie, Soziologie/Politik, Wirtschaft/Recht*
5. *Musische Fächer:*  
*Musik, Kunst, Darstellendes Spiel*
6. *Religion, Philosophie, Ethik*
7. *Sport*

Eine erste Untersuchung differenziert noch nicht in die Einzelfächer, sondern betrachtet die Fachgruppen, die in der Fächerverbindung mit *Musik* genannt werden:

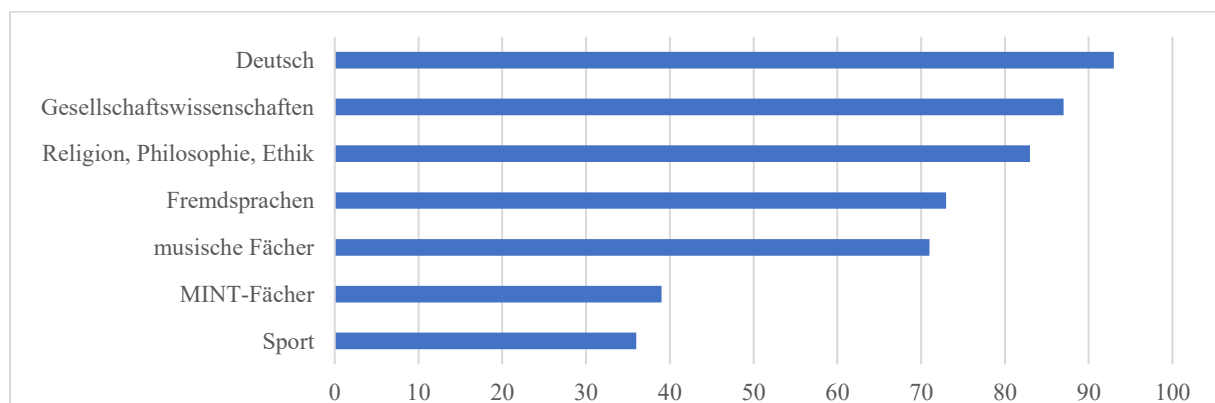


Abb. 63:  
Häufigkeit der Fachgruppennennungen

*Deutsch* wird am meisten genannt, *Sport* am wenigsten. Es gibt kein einziges Bundesland, in dem *Deutsch* nicht in Zusammenhang mit Fächerverbindung vorkommt.<sup>665</sup> Offenbar wird *Deutsch* als das wichtigste – oder nächstliegende – Fach für Fächerverbindung angesehen. Je höher die Intensität der Fächerverbindung ist, desto häufiger wird *Deutsch* genannt. In zehn Bundesländern ist *Deutsch* in jedem Fachplan, der Fächerverbindung beinhaltet, dafür erwähnt.<sup>666</sup> Die thematischen Anknüpfungspunkte sind z. B.:

<sup>664</sup> <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichtsfacher.html>. [17.5.2024].

<sup>665</sup> Ausgenommen ist Niedersachsen, weil es keinen Fachplan mit Fächerverbindung herausgegeben hat.

<sup>666</sup> Baden-Württemberg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen.

- *lyrisches Gedicht und Ballade*<sup>667</sup>
- *Auswendiglernen und freies Sprechen*<sup>668</sup>
- *journalistische Textformen*<sup>669</sup>
- *Arten von Fernsehsendungen*<sup>670</sup>
- *Hörspiele*<sup>671</sup>

Allerdings wird *Deutsch* häufig auch in Form einer *Drehbrücke* genannt, d. h. ohne konkrete thematische Anbindung. Beispielsweise „*bietet sich die Zusammenarbeit an*“ in Verbindung mit *Liedern aus dem deutschsprachigen Raum*.<sup>672</sup> Oder: Für die Verbindung mit *Deutsch* eignen sich „*alle Formen wortgebundener Musik, insbesondere Volks- und Kunstlied, Oratorium und Oper, Theater und Oper, Musik und Bühne*“.<sup>673</sup>

Im Gegensatz zu *Deutsch* wird *Sport* sehr selten genannt. In einem Drittel der Bundesländer wird *Sport* überhaupt nicht erwähnt, nämlich in Berlin, Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein. Jeweils nur ein einziges Mal während des gesamten Forschungszeitraums kommt *Sport* in Brandenburg, Rheinland-Pfalz und dem Saarland vor. Am häufigsten wird das Fach in Baden-Württemberg genannt, dort findet es in jedem Fachplan Berücksichtigung. Die thematische Verbindung ist zum einen Bewegung zu Musik, also Tanz und Gymnastik,<sup>674</sup> zum anderen das Erarbeiten von Choreographien.<sup>675</sup>

Hinter *Deutsch*, dem meistgenannten Fach, steht die Gruppe der *Gesellschaftswissenschaften* an zweiter Stelle. Das scheint viel zu sein, tatsächlich muss dabei aber berücksichtigt werden, dass die *Gesellschaftswissenschaften* mehrere Fächer beinhalten: *Geschichte, Geografie, Sozialkunde/Politik, Wirtschaft/Recht*.<sup>676</sup> In den untersuchten Fachplänen kommen auch noch andere Bezeichnungen vor wie z. B. *Gemeinschaftskunde*. Um Unübersichtlichkeit zu vermeiden, werden in dieser Arbeit alle Fächer aus dem Bereich Soziales, Wirtschaft und Politik unter dem Begriff *Sozialkunde* zusammengefasst. Somit wird die Gruppe *Gesellschaftswissenschaften* aufgefächert in *Geschichte, Geografie* und *Sozialkunde*:

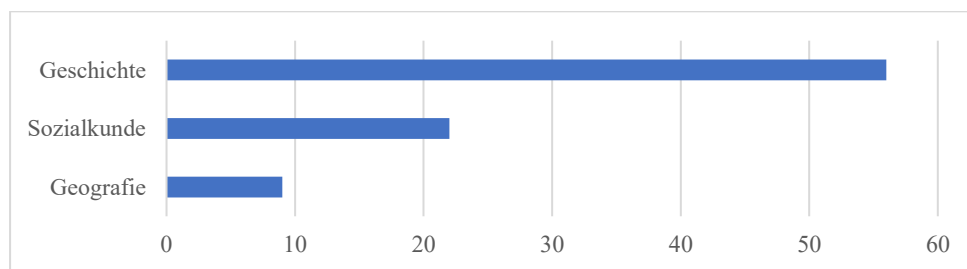


Abb. 64:  
Häufigkeit der Fächernennungen in den Gesellschaftswissenschaften

<sup>667</sup> BW, 5–9, 1984, S. 1020.

<sup>668</sup> Ebd.

<sup>669</sup> A. a. O., S. 1026.

<sup>670</sup> BW, 5–13, 1994, S. 393.

<sup>671</sup> SN, 5–12, 1991, S. 21.

<sup>672</sup> BY, 5–13, 1990, S. 332.

<sup>673</sup> BE, 7–10, 1997, S. 12.

<sup>674</sup> Z. B.: BW, 5–13, 1994, S. 224.

<sup>675</sup> Z. B.: BY, 9, 2004, Kapitel Mu 9.2.

<sup>676</sup> Vgl. Kapitel 8.2.

Im Vergleich dieser drei Fächer in den *Gesellschaftswissenschaften* liegt *Geografie* an letzter Stelle, nur sechs Bundesländer erwähnen das Fach in der Fächerverbindung.<sup>677</sup> Verbindende Themen sind andere Kulturen, deren Instrumente, Lieder und Tänze sowie ihre musikalischen Einflüsse.<sup>678</sup>

Am häufigsten innerhalb der Gruppe der *Gesellschaftswissenschaften* kommt *Geschichte* vor (56-mal). Das scheint viel zu sein, ist aber im Vergleich mit *Deutsch* (93-mal) eher wenig. Die beiden Bundesländer Brandenburg und Hamburg nennen *Geschichte* gar nicht, und auch in anderen Bundesländern ist *Geschichte* längst nicht in allen Fachplänen zu finden; lediglich in fünf Bundesländern kommt es in jedem Fachplan vor.<sup>679</sup> Am häufigsten wird das Fach in Thüringen erwähnt, nämlich 24-mal, und damit sogar öfter als *Deutsch* (22-mal); das ist in keinem anderen Bundesland der Fall.

Die inhaltlichen Verknüpfungen gehen entweder von Musikepochen aus oder von Musikstilen. Bei der Epoche *Wiener Klassik* lautet das fächerverbindende Thema für den Geschichtsunterricht beispielsweise „*ideengeschichtliche Grundzüge des 18. Jahrhunderts: Aufklärung und Ideen der französischen Revolution*“.<sup>680</sup> In Zusammenhang mit der Zeit der Barockmusik wird z. B. das Thema *Absolutismus* für den Geschichtsunterricht genannt.<sup>681</sup>

Bei den Musikstilen gehören innerhalb der Jahrgänge 7 bis 9 *Blues* und *Jazz* zu den Unterrichtsinhalten, was eine Verbindung zu amerikanischer Geschichte und der *Situation der Sklaven* nahelegt.<sup>682</sup> Das Singen ist ein wesentlicher Teil des Musikunterrichts, in verschiedenen Stilen lassen sich Verknüpfungen mit *Geschichte* herstellen. Z. B. wird bei dem Thema *Hymnen der Völker* im Fach Geschichte sowohl über *Textentstehung* und *Bedeutung* gesprochen als auch über *Missbrauch in der NS-Zeit*,<sup>683</sup> und das *politische Lied* wird eingebunden in die *historischen Bezüge*.<sup>684</sup>

Das Fach *Sozialkunde* kommt in fünf Bundesländern gar nicht vor.<sup>685</sup> In den anderen Bundesländern wird es meist nur ein- oder zweimal erwähnt, lediglich in Bayern, Hessen und Mecklenburg-Vorpommern wird es öfter genannt. Ein Beispiel für eine inhaltliche Verknüpfung ist das *Hörverhalten von Jugendlichen*:

„Dabei sollen sie eigene Wertmaßstäbe und ein kritisches Bewußtsein gegenüber den vielfältigen Möglichkeiten der Beeinflussung entwickeln.“<sup>686</sup>

Im Rahmen des Themas *Songs in Rock und Pop* kann in *Sozialkunde* über *Jugendkultur* gesprochen werden.<sup>687</sup> Wenn es um *Musik in Film und Werbung* geht, liegt das Thema *Konsum* nahe.<sup>688</sup>

---

<sup>677</sup> Bayern, Berlin, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Thüringen.

<sup>678</sup> Z. B.: BE, 7–10, 1997, S. 12. / SL, 5–12, 2006, S. II.

<sup>679</sup> Bremen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Thüringen.

<sup>680</sup> SL, 9, 2005, S. 34.

<sup>681</sup> Z. B.: MV, 7–10, 2002, S. 25.

<sup>682</sup> Z. B.: BW, 5–113, 1994, S. 395.

<sup>683</sup> TH, 5–12, 1999, S. 38.

<sup>684</sup> BY, 5–13, 1990, S. 523.

<sup>685</sup> Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein.

<sup>686</sup> BY, 5–13, 1990, S. 520.

<sup>687</sup> HE, 5–13, o. J., S. 21–22.

<sup>688</sup> A. a. O., S. 23.

Die *MINT*-Fächer bestehen aus *Mathematik*, *Informatik*, *Naturwissenschaften* und *Technik*.<sup>689</sup> Für die Analyse erschien es sinnvoll, *Naturwissenschaften* zu differenzieren in *Physik*, *Biologie* und *Chemie*. Das Fach *Technik* kommt in den untersuchten Fachplänen nicht vor und wird deshalb hier nicht berücksichtigt. Somit bestehen die hier analysierten *MINT*-Fächer aus *Mathematik*, *Informatik*, *Physik*, *Biologie* und *Chemie*.

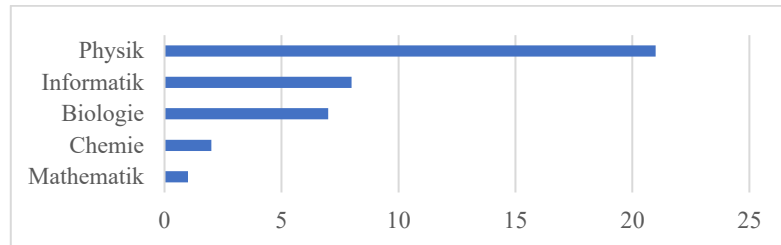


Abb. 65:  
Häufigkeit der Fächernennungen in den *MINT*-Fächern

*Mathematik* und *Chemie* werden jeweils nur in einem Fachplan genannt: Für *Mathematik* wird der Bereich der *Aleatorik* als thematische Überschneidung angeführt, ohne auf konkrete Unterrichtsbezüge einzugehen.<sup>690</sup> *Chemie* kommt in einem Fachplan zweimal vor, beide Male unter der Überschrift *Konsum*: erstens bei der Unterrichtseinheit *Songs in Rock und Pop*<sup>691</sup> und zweitens bei *Musik in Film und Werbung*.<sup>692</sup>

Fünf Bundesländer stellen eine Fächerverbindung zu *Biologie* her.<sup>693</sup> Ausgehend von der Funktion der Stimme befasst sich *Biologie* mit *Atmung, Blut und Kreislaufsystem*.<sup>694</sup> In einem anderen Fachplan werden auch *das Ohr* sowie *Gesundheitsgefahren durch Musik und Lärm* thematisiert.<sup>695</sup> Ein weiterer Aspekt ist der Gebrauch von *Rauschmitteln* in Zusammenhang mit dem Thema *Rock und Pop*.<sup>696</sup>

Das Unterrichtsfach *Informatik* nimmt insofern eine Sonderrolle ein, als es aufgrund der technischen Entwicklung nicht während des gesamten Forschungszeitraums existierte. Der erste Fachplan, der von *Informations- und Kommunikationstechnologien* spricht, stammt (vermutlich) aus dem Jahr 1997.<sup>697</sup> Die nächsten Erwähnungen kommen erst fünf Jahre später.<sup>698</sup> Dabei geht es sowohl um das *Informieren in Datenbank und Datennetzen*<sup>699</sup> als auch um das *Vermitteln der technischen Grundlagen für das Arbeiten am Multimedia-PC*, um Musik mithilfe von *Technik verändern* zu können.<sup>700</sup> 2004 folgen zwei weitere Fachpläne mit der Verbindung zu *Informatik*,<sup>701</sup> in den Jahren 2006 und 2016 jeweils noch einer.<sup>702</sup> Dabei geht es nicht nur um Computertechnik, sondern auch um kritisches Hinterfragen des Mediums, z. B. um *Musik im*

<sup>689</sup> Vgl. Kapitel 8.2.

<sup>690</sup> SL, 5–12, 2006, S. IV.

<sup>691</sup> HE, 5–13, o. J., S. 21–22.

<sup>692</sup> A. a. O., S. 23.

<sup>693</sup> Baden-Württemberg, Berlin, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt.

<sup>694</sup> BW, 5–10, 2016, S. 21.

<sup>695</sup> BE, 7–10, 1997, S. 12.

<sup>696</sup> SL, 9, 2005, S. 32.

<sup>697</sup> SH, 5–10, 1997(?), S. 9. – Vgl. Kapitel 5.

<sup>698</sup> BB, 7–10, 2002 / MV, 7–10, 2002.

<sup>699</sup> MV, 7–10, 2002, S. 24.

<sup>700</sup> BB, 7–10, 2002, S. 40.

<sup>701</sup> BY, 7, 2004 / SN, 5–12, 2004.

<sup>702</sup> SL, 5–12, 2006 / ST, 5–12, 2016.

*Internet, Fragen des Urheberrechts*<sup>703</sup> oder um *Arbeit am PC: Medien als Sozialisationsinstanz untersuchen und reflektieren (jugendorientierte Medienformate)*.<sup>704</sup>

Am häufigsten unter den *MINT*-Fächern ist die Fächerverbindung mit *Physik* in den Fachplänen zu finden. In einem Berliner Fachplan werden umfassend die thematischen Möglichkeiten aufgezählt: *Schall, Schallerzeugung und -ausbreitung, Akustik, Ton, Klang und Geräusch, Naturtöne, Obertöne, Frequenzen, Schwingungsformen, Raumklang*.<sup>705</sup> In anderen Fachpläne werden jeweils einzelne Aspekte daraus thematisiert:

- *akustische Grundlagen*<sup>706</sup>
- *Optik und Akustik*<sup>707</sup>
- *natürliche und synthetisch erzeugte Schwingungen miteinander vergleichen*<sup>708</sup>
- *Messungen zum Hörvermögen*<sup>709</sup>
- *Einsatz von Licht und Tonanlagen*<sup>710</sup>

Zu den *musischen Fächern* gehören – außer *Musik – Kunst* und *Darstellendes Spiel*.<sup>711</sup> Mit Ausnahme von Bremen stellen alle Bundesländer zumindest in einem Teil der Fachpläne eine Fächerverbindung mit *Kunst* her. Manchmal wird das Fach auch als *Bildende Kunst* bezeichnet, z.B. in Baden-Württemberg.<sup>712</sup>

Das Spektrum der thematischen Verbindungen ist breit:

- Begleitend zum Thema *Musik und Programm* sollen die Schüler:innen die *bildnerische Vorlage kennenlernen*.<sup>713</sup> Im Kontext *Filmmusik* werden im Kunstunterricht *Fotografie* und *Film* thematisiert,<sup>714</sup> Präsentationen im Musikunterricht werden durch *Visualisierungstechniken* unterstützt.<sup>715</sup>
- Epochen der Musikgeschichte werden aus kunstgeschichtlicher Sicht beleuchtet, z. B. mit der Betrachtung von *Städten barocker Kultur*,<sup>716</sup> von *Musikdarstellungen in Werken alter Meister*<sup>717</sup> oder von *Stilepochen und -merkmalen, Form und Formgestaltung, Klang und Farbe*.<sup>718</sup>
- Auch praktisches Arbeiten wird erwähnt wie z. B. *Erstellen eines Bühnenbildes, Ausstattung mit Requisiten*<sup>719</sup> oder *Produkt-, Cover-, Plakatgestaltung*.<sup>720</sup>

---

<sup>703</sup> BY, 7, 2004, Kapitel Mu 7.2.

<sup>704</sup> ST, 5–12, 2016, S. 17.

<sup>705</sup> BE, 7–10, 1997, S. 12.

<sup>706</sup> BW, 5–9, 1984, S. 1023.

<sup>707</sup> BW, 5–10, 2016, S. 21.

<sup>708</sup> BB, 7–10, 2002, S. 40.

<sup>709</sup> ST, 7–13, 1999, S. 57.

<sup>710</sup> SH, 5–10, 1997(?), S. 56.

<sup>711</sup> Kultusministerkonferenz: *Unterrichtsfächer*, <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichtsfacher.html> [17.5.2024].

<sup>712</sup> BW, 5–10, 2016.

<sup>713</sup> ST, 7–13, 1999, S. 28.

<sup>714</sup> BW, 5–9, 1984, S. 1028.

<sup>715</sup> BY, 8, 2004, Kapitel Mu 8.1.

<sup>716</sup> BY, 7, 2004, Kapitel Mu 7.2.

<sup>717</sup> ST, 7–13, 1999, S. 32.

<sup>718</sup> BE, 7–10, 1997, S. 12.

<sup>719</sup> SH, 5–10, 1997 (?), S. 56.

<sup>720</sup> ST, 5–12, 2003, S. 53.

*Darstellendes Spiel* existiert als Unterrichtsfach im Prinzip seit den 1980er Jahren, hat sich aber nur langsam etabliert.<sup>721</sup> Es wird lediglich in fünf Bundesländern bzw. insgesamt sechs Musik-Fachplänen genannt.<sup>722</sup> Die früheste Verbindung mit *Darstellendem Spiel* ist 1997 in Hessen zu finden.<sup>723</sup> Die thematischen Anknüpfungspunkte an *Musik* sind *Musiktheaterprojekte*<sup>724</sup> sowie die Unterrichtsthemen *Singspiel* und *Musical*, bei denen sich eine *enge Zusammenarbeit* anbietet.<sup>725</sup> An anderen Stellen ist die Fächerverbindung noch offener, wenn beispielsweise davon die Rede ist, *Möglichkeiten der Kooperation* zu nutzen.<sup>726</sup>

*Religion, Philosophie, Ethik* werden gemäß der Einteilung der Kultusministerkonferenz<sup>727</sup> in einem Atemzug genannt, und sie sollen hier auch als Verbund betrachtet werden. Allerdings werden sie in der Analyse einzeln gezählt, da die Themen im evangelischen Religionsunterricht bzw. im katholischen Religionsunterricht bzw. im Ethikunterricht oft voneinander abweichen. Teilweise sind sie auch mit verschiedenen Themen im Musikunterricht, z. B. in Baden-Württemberg 1994 in Jahrgang 7:

Musik	evangelische Religion	katholische Religion	Ethik
<i>Historische Lieder, Volksballaden, Folksongs, Popsongs, Evergreens, Choral der Reformation, Spirituals und Gospels</i> <sup>728</sup>	<i>Rock my soul: Musik und Religion</i> <sup>729</sup>	<i>Jüdische Lieder und Tänze</i> <sup>730</sup>	—

In anderen Fällen ist die Thematik in den Religionsfächern und Ethik dieselbe: Im Zusammenhang mit *unterschiedlichem Hörverhalten bei Pop-/Rockmusik, Musik der Klassik und Neuer Musik* soll es Gespräche geben „über die Notwendigkeit, unterschiedliche musikalische Vorlieben und Wertvorstellungen zu respektieren“.<sup>731</sup> Das ist sehr allgemein formuliert. Noch offener ist die Fächerverbindung bei dem Thema *Musik und Stille*.<sup>732</sup> Dort werden *Religion* und *Ethik* aufgeführt, ohne dass es einen thematischen Hinweis gäbe. An dieser Stelle steht auch nur *Religion*, ohne in die beiden christlichen Konfessionen zu differenzieren.

*Philosophie* kommt nur in einem Hamburger Fachplan vor.<sup>733</sup> Es ist eine *mobile Brücke*, hergestellt mit verschiedenen Fächern, es gibt also keine direkte thematische Verbindung. *Philosophie* wird erwähnt, weil im Unterricht *Möglichkeiten der Kooperation mit anderen Fächern* genutzt werden sollen.<sup>734</sup> Das Fach wird vor allem in der Sekundarstufe II angeboten.<sup>735</sup> Selten kommt es als *Praktische Philosophie* in der Sekundarstufe I vor und „richtet sich gemäß § 37

<sup>721</sup> [www.lehrer24.net/unterricht/theater-als-schulfach/](http://www.lehrer24.net/unterricht/theater-als-schulfach/) [22.2.2024].

<sup>722</sup> BB, 7–10, 2002 / HH, 5–10, 2004 / HE, 5–10, 1997 / HE, 5–10, 2011 / RP, 5–9/10, 2018 / TH, 5–12, 1999.

<sup>723</sup> HE, 5–10, 1997.

<sup>724</sup> RP, 5–9/10, 2018, S. 53.

<sup>725</sup> HE, 5–10, 1997, Kapitel 2.

<sup>726</sup> HH, 5–10, 2004, S. 6.

<sup>727</sup> <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichtsfacher.html> [17.5.2024].

<sup>728</sup> BW, 5–13, 1994, S. 224.

<sup>729</sup> Ebd.

<sup>730</sup> Ebd.

<sup>731</sup> BY, 5–13, 1990, S. 518.

<sup>732</sup> HH, 5–10, 2004, S. 24.

<sup>733</sup> HH, 5–10, 2004.

<sup>734</sup> A. a. O., S. 6.

<sup>735</sup> Z. B.: BW, 5–13, 1994, S. 504–812.

des Schulgesetzes an Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen.“<sup>736</sup>

In den vier Bundesländern Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen wird der Fächerverbund *Religion, Philosophie, Ethik* in den Fachplänen nicht genannt. Am allermeisten kommt er in den Fachplänen in Thüringen, Hessen und Bayern vor.

Auch die *Fremdsprachen* werden hier zu einer Gruppe zusammengefasst. In fünf Bundesländern kommen sie in den Fachplänen gar nicht vor.<sup>737</sup> Häufig ist nur umfassend von *Fremdsprachen* die Rede wie z. B. bei dem Thema *Musik anderer Kulturen*.<sup>738</sup> Insgesamt gesehen wird differenziert in *Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Russisch* und *Latein*, wovon *Englisch* am meisten vorkommt. Es geht dabei meist um *Lieder aus dem deutschen und dem englischen Sprachraum*<sup>739</sup> oder um *Rock- und Popmusik der 90er Jahre*.<sup>740</sup>

An zweiter Stelle steht *Französisch*, gefolgt von *Spanisch, Italienisch* und *Russisch*. Die einzige nicht moderne Sprache, die verwendet wird, ist *Latein*, beispielsweise wenn *antike Instrumente und ihre Weiterentwicklung* besprochen werden.<sup>741</sup>

Im unteren Bereich – bis zu 10 Nennungen – befinden sich *Mathematik, Chemie, Darstellendes Spiel, Biologie, Informatik, Geografie*. Darüber gibt es eine Lücke, die nächsten drei Fächer liegen im Bereich zwischen 20 und 40 Nennungen. *Physik* und *Sozialkunde* liegen sehr dicht beieinander, *Sport* deutlich darüber. Oberhalb der nächsten Lücke liegen fünf Fächer jeweils ca. 10 Nennungen auseinander: *Geschichte, Kunst, Fremdsprachen, Religion, Ethik, Deutsch*.

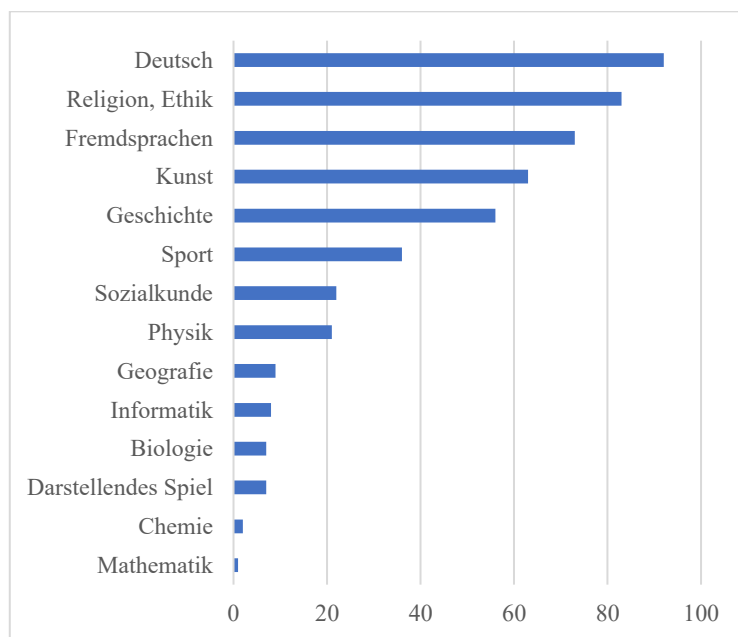


Abb. 66:  
Häufigkeit der Fächernennungen in allen Fachplänen

<sup>736</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Praktische Philosophie. Kernlehrplan Sekundarstufe I in Nordrhein – Westfalen*, Frechen 2008, S. 9.

<sup>737</sup> Brandenburg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt.

<sup>738</sup> MV, 7–10, 2002, S. 25.

<sup>739</sup> Z. B.: TH, 5–12, 1993, S. 14.

<sup>740</sup> Z. B.: TH, 5–12, 1999, S. 37.

<sup>741</sup> BW, 5–9, 1984, S. 1023.

In den Fachplänen mit verpflichtender Fächerverbindung bleibt *Deutsch* Spitzenreiter, weiterhin gefolgt von *Religion, Ethik*. Nach wie vor steht *Kunst* an vierter Stelle. *Geschichte* und *Fremdsprachen* tauschen die Plätze, d. h. *Geschichte* gewinnt an Bedeutung, *Fremdsprachen* verlieren an Bedeutung. *Sport* kommt nahe dahinter und bleibt auf der sechsten Position. *Physik* und *Sozialkunde* tauschen die Plätze, die Fächer *Darstellendes Spiel*, *Biologie*, *Informatik*, *Geografie* haben – in leicht geänderter Reihenfolge – weiterhin wenig Bedeutung. Die Fächer *Mathematik* und *Chemie* kommen gar nicht mehr vor. Dass *Informatik* auf den vorletzten Platz rutscht, könnte darin begründet sein, dass zehn der Fachpläne mit verpflichtender Fächerverbindung in den neunziger Jahren herausgegeben wurden und lediglich fünf nach der Jahrtausendwende und damit in der Zeit zunehmender Bedeutung von Digitalisierung.

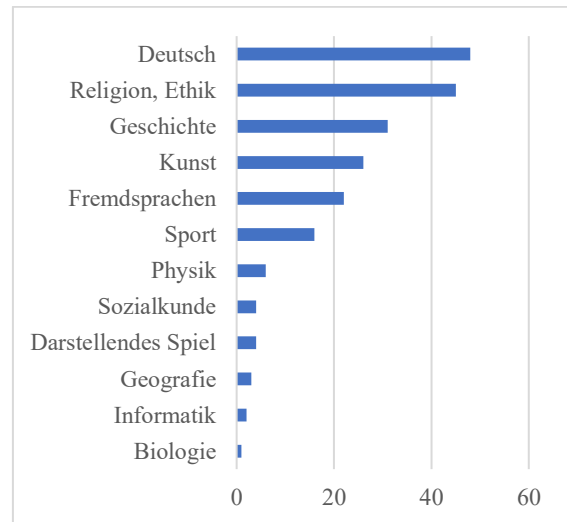


Abb. 67:  
Häufigkeit der Fächernennungen in den  
Fachplänen mit verpflichtender Fächerverbindung

## 31 Fermate

Drei Erkenntnisse, die aus der Analyse der Fächerbeteiligung resultieren, sind für die Autorin überraschend:

1. Nicht die beiden künstlerischen Fächer *Kunst* und *Darstellendes Spiel* stehen bei der Fächerverbindung mit *Musik* in der Rangliste ganz oben, sondern das Fach *Deutsch*. Vielleicht lässt sich eine Begründung für diese Tatsache finden durch einen Blick über die Sekundarstufe I hinaus, denn im Unterschied zur Sekundarstufe I werden in der gymnasialen Oberstufe die Unterrichtsfächer zu *Aufgabenfeldern* zusammengefasst:<sup>742</sup>
  - sprachlich-literarisch-künstlerisches Aufgabenfeld
  - gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld
  - mathematisch-naturwissenschaftlich-technisches Aufgabenfeld

(Sport wird separat geführt und ist keinem *Aufgabenfeld* zugehörig.)

Dem ersten *Aufgabenfeld* gehören neben den künstlerischen Fächern auch *Deutsch* und *Fremdsprachen* an, wobei die Bezeichnung *sprachlich* durch *literarisch* ergänzt wird. Dadurch wird deutlich, dass die Sprachen hier auch als Kunstform eingeordnet werden und somit eine Affinität zu *Musik* haben.

<sup>742</sup> Kultusministerkonferenz, *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung*, in der Fassung vom 18.02.2021, S. 6.

2. *Religion / Ethik* rangieren über *Geschichte*. Über die Ursache dafür können hier nur Mutmaßungen angestellt werden. Es scheint so, dass die Verbindung in den Inhalten gesehen wird, also z. B. bei geistlichen Musikwerken. Weniger bedeutungsvoll ist offenbar die grundsätzlich enge Beziehung zwischen sowohl Kompositionen als auch Interpretationen und der jeweiligen Zeitgeschichte. Würde den zeitgeschichtlichen Zusammenhängen eine hohe Bedeutung beigemessen, dann müsste *Geschichte* in der Reihe der Fächer an erster Stelle stehen.
3. Die *MINT*-Fächer spielen eine eher untergeordnete Rolle. Das war in der quantitativen Relation zwar auch erwartet worden, allerdings nicht in so einem Ausmaß. Dass *Chemie* in der Fächerverbindung kaum vorkommt, mag einleuchtend sein. Aber auch *Mathematik* wird fast nicht erwähnt, obwohl diverse Verbindungen mit *Musik* bestehen: z. B. Notenwerte / Bruchrechnung, Obertonreihe / Teilungsverhältnisse, temperierte Stimmung / pythagoreisches Komma. Dass *Biologie* kaum zu finden ist, ist nicht nachvollziehbar, gäbe es doch viele Anknüpfungspunkte wie beispielsweise Gehör, Atmung, Stimme. Auch *Physik* ist sehr wenig zu vertreten, obwohl jede Form von Tonerzeugung damit zu tun hat.

Mit der Betrachtung der in der Fächerverbindung genannten Unterrichtsfächer wird die Analyse der Fachpläne hier beendet und das Augenmerk auf die *Zusatzbände* gerichtet.

## 32 Zusatzbände

Ergänzend zu den Fachplänen wurden in den meisten Bundesländern Zusatzbände herausgegeben, insgesamt konnten hier 18 Zusatzbände erfasst werden.<sup>743</sup> In den meisten davon wird Fächerverbindung thematisiert, lediglich zwei Zusatzbände haben andere Schwerpunkte.<sup>744</sup>

In Mecklenburg-Vorpommern wurde 2002 der *Rahmenplan Musik* veröffentlicht,<sup>745</sup> in demselben Jahr erschien der *Rahmenplan interkulturelle Erziehung*.<sup>746</sup> Die Tatsache, dass für ein überfachliches Themengebiet ein separater *Rahmenplan* herausgegeben wurde, zeigt den hohen Stellenwert; *interkulturelle Bildung und Erziehung* soll wie ein eigenständiges Fach wahrgenommen werden. Es erscheint nicht mit dieser Bezeichnung in der Studententafel, sondern soll entsprechend des *Rahmenplans* innerhalb anderer Fächer umgesetzt werden. Es geht um die „Beschäftigung mit der Kulturenvielfalt, die Befähigung zur kulturübergreifenden Kommunikation und die Auseinandersetzung mit den Fragen der globalen Gerechtigkeit“.<sup>747</sup> Dabei sollen *Sachkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz und Methodenkompetenz* erworben werden.<sup>748</sup> Das Erlernen dieser Kompetenzen soll anhand von Fachinhalten geschehen, dazu werden Vorschläge unterbreitet.<sup>749</sup> Die Fächer *Musik* und *Kunsterziehung* werden zusammengefasst, dabei geht es z. B. um die *Rolle und Funktion von Musik und Kunst im internationalen Kontext* oder um *Werke der Weltkultur*, ohne dass dazu konkretere Hinweise gegeben

<sup>743</sup> Vgl. Kapitel 7.2.

<sup>744</sup> MV, 1–13, IE, 2002 / SH, 5–12, LF, 2015.

<sup>745</sup> MV, 7–10, 2002.

<sup>746</sup> MV, 1–13, IE, 2002.

<sup>747</sup> A. a. O., S. 1.

<sup>748</sup> A. a. O., S. 4.

<sup>749</sup> A. a. O., S. 14–19.

werden.<sup>750</sup> Damit ist viel Freiraum geschaffen, um den *Rahmenplan interkulturelle Erziehung* umzusetzen. Des Weiteren werden *Beispiele für Projekte und fächerverbindende Vorhaben* gegeben.<sup>751</sup> Angesprochen sind dabei in erster Linie die Fächer *Deutsch, Sachunterricht, Religion* und *Sozialkunde*. Fächerverbindend sind die Vorhaben nur insofern, als die vorgeschlagenen Themen und Materialien in den genannten Fächern gut einsetzbar sind. Eine Fächerverbindung nach der in dieser Arbeit verwendeten Definition besteht nicht.

Einen völlig anderen Schwerpunkt hat in Schleswig-Holstein der *Leitfaden zu den Fachanforderungen Musik*, der 2015 zeitgleich mit den *Fachanforderungen Musik* herausgegeben wurde.<sup>752</sup> Der *Leitfaden* bietet Materialien zur Unterrichtsgestaltung und soll dadurch dazu beitragen, „die gestellten Anforderungen umzusetzen und zu erfüllen, andererseits soll Mut zur Kreativität in der Planung und Durchführung eines facettenreichen Musikunterrichtes geweckt werden“.<sup>753</sup> Zu den Materialien gehören z. B. Tabellen für ein *schulinternes Fachcurriculum*, die teilweise exemplarisch ausgefüllt sind.<sup>754</sup> Andere Inhalte sind *Tipps zur Gestaltung einer Musikmappe*<sup>755</sup> mit diversen Vordrucken und Kopiervorlagen sowie Tabellen zur Selbstreflexion<sup>756</sup>. Den größten Raum nehmen *Aufgabenbeispiele* ein, die auch Binnendifferenzierung berücksichtigen.<sup>757</sup> Fächerverbindung spielt dabei keine Rolle.

Die übrigen 16 Zusatzbände beschäftigen sich sehr stark mit überfachlichen Themen, aber auch mit Fächerverbindung, die aus verschiedenen Blickwinkeln heraus gesehen wird. Diese unterschiedlichen Perspektiven lassen sich sehr gut darstellen anhand von zentralen Begriffen, die aus den Zusatzbänden herausgefiltert wurden. Sie wurden nicht quantitativ ermittelt, also durch die Häufigkeit ihrer Erwähnung, sondern qualitativ aufgrund der grundsätzlichen Bedeutung, die den jeweiligen Begriffen zugeschrieben wird. Meist stehen sie in den ersten Kapiteln und erscheinen als grundsätzliche Basis des jeweiligen Zusatzbandes.<sup>758</sup>

---

<sup>750</sup> A. a. O., S. 18.

<sup>751</sup> A. a. O., S. 20–21.

<sup>752</sup> SH, 5–12, LF, 2015 bzw. SH, 5–12, 2015.

<sup>753</sup> SH, 5–12, LF, 2015, S. 6.

<sup>754</sup> A. a. O., S. 9–13.

<sup>755</sup> A. a. O., S. 14–19.

<sup>756</sup> A. a. O., S. 20–22.

<sup>757</sup> A. a. O., S. 24–41.

<sup>758</sup> Die Tabelle ist als Überblick gedacht, die genauen Nachweise mit Sigeln werden in den folgenden Kapiteln bei den detaillierten Analysen erbracht.

<b>Bundesland</b>	<b>Jahr</b>	<b>Zentrale Begriffe</b>
Sachsen-Anhalt	1996	<i>flexible Lernbereiche</i>
Schleswig-Holstein	1997	<i>vernetztes Denken kollegiale Zusammenarbeit</i>
Rheinland-Pfalz	1999	<i>wissen (er-)kennen Verantwortung übernehmen</i>
Sachsen-Anhalt	1999	<i>neue Lehr- und Lernformen verschiedenartige Vernetzungen</i>
Thüringen	1999	<i>Urteilkraft Verantwortungsethik Orientierungswissen vernetztes Denken</i>
Brandenburg	2003	<i>Anschlussfähigkeit schulischen Wissens</i>
Hessen	2011	<i>Wissensnetze</i>
Sachsen-Anhalt	2015	<i>ganzheitliche und abschlussbezogene Erziehung und Bildung flexibel anwendbares Wissen sinnstiftendes Lernen selbstreguliertes Lernen</i>
Berlin-Brandenburg	2015	<i>vernetztes Denken und Handeln selbstbestimmtes Leben</i>
Baden-Württemberg	2016	<i>breite und vertiefte Allgemeinbildung Orientierungswissen</i>
Bayern	2017	<i>anschlussfähiges Wissen fachspezifisch sowie fächerübergreifend vertiefte Allgemeinbildung ganzheitlich gebildete, alltagskompetente Persönlichkeit</i>
Hamburg	2018	<i>vertiefte allgemeine Bildung Vernetzung von Wissensbeständen</i>
Sachsen-Anhalt	2019	<i>ganzheitliche und abschlussbezogene Erziehung und Bildung flexibel anwendbares Wissen sinnstiftendes Lernen selbstreguliertes Lernen</i>

Diese *zentralen Begriffe* lassen sich in sechs Kategorien einteilen:

<b>Kategorien und ihre Begriffe</b>	<b>Land und Jahr</b>
<u>Allgemeinbildung:</u> - breite und vertiefte Allgemeinbildung - fachspezifisch sowie fächerübergreifend vertiefte Allgemeinbildung - vertiefte allgemeine Bildung	- BW 2016 - BY 2017 - HH 2018
<u>Wissen:</u> - Orientierungswissen - Anschlussfähigkeit schulischen Wissens - flexibel anwendbares Wissen - anschlussfähiges Wissen	- TH 1999 + BW 2016 - BB 2003 - ST 2015 + ST 2019 - BY 2017
<u>Vernetzungen:</u> - vernetztes Denken - verschiedenartige Vernetzungen - Wissensnetze - vernetztes Denken und Handeln - Vernetzung von Wissensbeständen	- SH 1997 + TH 1999 - ST 1999 - HE 2011 - BE-BB 2015 - HH 2018
<u>Ganzheitlichkeit:</u> - ganzheitliche und abschlussbezogene Erziehung und Bildung - ganzheitlich gebildete, alltagskompetente Persönlichkeit	- ST 2015 + ST 2019 - BY 2017
<u>Personale und soziale Kompetenzen:</u> - Verantwortung übernehmen - Urteilskraft und Verantwortungsethik - selbstbestimmtes Leben - selbstreguliertes Lernen - selbstständiges und selbstverantwortliches Lernen und Handeln - mündige und solidarische Teilhabe in der Gesellschaft	- RP 1999 - TH 1999 - BE-BB 2015 - ST 2015 + ST 2019 - BW 2016 - BY 2017
<u>lernen und lehren:</u> - flexible Lernbereiche - kollegiale Zusammenarbeit - neue Lehr- und Lernformen - sinnstiftendes Lernen	- ST 1996 - SH 1997 - ST 1999 - ST 2015 + ST 2019

Die in den folgenden Kapiteln dargestellten Analysen der Zusatzbände erfolgten unter Berücksichtigung dieser Kategorien. Einige Zusatzbände werden mehrfach zur Sprache kommen, da in ihnen verschiedene Kategorien als wichtig angesehen werden. Bei anderen Zusatzbänden wird bei der Kombination von zwei Begriffen einer von beiden als übergeordnet gewertet, so dass dieser *Doppelbegriff* nur einer Kategorie zugeordnet wird. Die Erklärungen folgen an den betreffenden Stellen.

Es ist wichtig zu betonen, dass im Unterschied zur vorgenommenen Fachplan-Analyse hier von fachunabhängigen pädagogischen Betrachtungen die Rede ist. Die letzten beiden Kategorien – *personale und soziale Kompetenzen* sowie *lernen und lehren* – umfassen zwei Gebiete, die anhand der Zusatzbände beschrieben und inhaltlich gefüllt werden. Dagegen nennen die ersten vier Kategorien – *Allgemeinbildung, Wissen, Vernetzungen, Ganzheitlichkeit* – Begriffe mit weitreichendem geschichtlichem, pädagogischem, philosophischem Hintergrund. Sie ausführlich darzustellen und zu hinterfragen, würde hier den Rahmen sprengen. Deshalb werden neben ihrer jeweiligen Benutzung in den Zusatzbänden lediglich blitzlichthafte, exemplarische Einblicke in ihre Geschichte und / oder ihre sonstige Verwendung gegeben – ohne jeden Anspruch auf Vollständigkeit. Denn im Vordergrund steht hier nicht die bildungsgeschichtliche Seite der Begriffe selbst, sondern die Rolle, die sie in Zusammenhang mit Fächerverbindung spielen, weil sie in dieser Arbeit thematisiert wird.

Jedem Unterkapitel werden signifikante Zitate aus den betreffenden Zusatzbänden vorangestellt. Um einen raschen Überblick zu geben, sind die zur jeweiligen Kategorie gehörenden Bezeichnungen unterstrichen.

### 32.1 Im Fokus: *Allgemeinbildung*

„Das allgemein bildende Gymnasium vermittelt eine breite und vertiefte Allgemeinbildung.“<sup>759</sup>

„Wer ein Gymnasium erfolgreich besucht, erwirbt eine fachspezifisch sowie fächerübergreifend vertiefte Allgemeinbildung (...).“<sup>760</sup>

„Das Gymnasium ermöglicht Schülerinnen und Schülern eine vertiefte allgemeine Bildung und führt in einem achtjährigen Bildungsgang zur allgemeinen Hochschulreife.“<sup>761</sup>

\*\*\*\*\*

---

<sup>759</sup> BW, 5–10, LB, 2016, S. 24.

<sup>760</sup> BY, 5–13, BEA, 2017, S. 2.

<sup>761</sup> HH, 5–10, AT, 2018, S. 4.

Nur drei Bundesländer – Bayern, Baden-Württemberg und Hamburg – benutzen in den Zusatzbänden die beiden Begriffe *Allgemeinbildung* und *allgemeine Bildung*, ein Bedeutungsunterschied zwischen ihnen ist nicht zu erkennen. Es geht aber nicht nur um die *allgemeine Bildung* bzw. *Allgemeinbildung*, sondern darum, dass sie *vertieft* bzw. *breit* bzw. *umfassend* sein soll. Dafür werden offenbar die Gymnasien als die geeignete Schulform angesehen, in der sie gewährleistet sein soll, schließlich kann an ihnen auch der in Deutschland höchstmögliche Schulabschluss erreicht werden. Der sich damit auftuende Widerspruch zu Klafkis *neuem Allgemeinbildungskonzept* soll hier nicht diskutiert werden.

Das *Lehrkräftebegleitheft* zum *Bildungsplan* in Baden-Württemberg 2016 zielt mit der *breiten und vertieften Allgemeinbildung* auf Schüler:innen mit hohen intellektuellen und logischen Fähigkeiten.<sup>762</sup> Sie sollen u. a. befähigt werden, „*schwierige Sachverhalte geistig zu durchdringen sowie vielschichtige Zusammenhänge zu durchschauen*“. Ziel ist die *allgemeine Studierfähigkeit*.<sup>763</sup>

In Bayern wird 2017 im *Bildungs- und Erziehungsauftrag* die Verbindung der Fächer in den Begriff der *Allgemeinbildung* aufgenommen, so dass dort von einer *fachspezifisch sowie fächerübergreifend vertieften Allgemeinbildung* gesprochen wird.<sup>764</sup> Damit hat Fächerverbindung – im weitesten Sinn – eine

## Randnotiz

### *Allgemeinbildung*

Der Ausdruck *Allgemeinbildung* ist erst seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert in Gebrauch, Synonyme sind *grundlegende Bildung*, *Grundbildung* oder auch *general education*.<sup>768</sup> In der Brockhaus-Enzyklopädie wird unter *Allgemeinbildung* eine *Grund- oder Elementarbildung* verstanden, die an allen nach der Grundschule weiterführenden Schulformen erworben werden soll.<sup>769</sup> Bildung soll nicht mehr einer bestimmten Gesellschaftsschicht vorbehalten sein und – im Unterschied zur *Elitenbildung* – ausdrücklich allen Menschen zukommen.

Der Mathematikdidaktiker und Erziehungswissenschaftler Hans Werner Heymann unterscheidet zwischen *individueller Bildung* und *Allgemeinbildung*: In der *individuellen Bildung* sieht er in erster Linie die *Selbstbestimmung* eines Menschen, in der *Allgemeinbildung* dagegen einen „*Vorrat an soziokulturellen Errungenschaften, den eine Gesellschaft ansammelt, nutzt und überliefert, um fortbestehen zu können*“. <sup>770</sup> Für Heymann ist *Allgemeinbildung* verknüpft mit der Vorbereitung auf reale Lebenssituationen, unterscheidet sich von *Spezialisierung* und kann nicht *gleichsam automatisch, nebenher* erworben werden.<sup>771</sup> In seinem *Entwurf eines Allgemeinbildungskonzepts als Orientierungsrahmen* formuliert er sieben Zielvorstellungen: Es geht um Dinge wie z. B. *Lebensvorbereitung, Anleitung zum kritischen Vernunftgebrauch, Entfaltung von Verantwortungsbereitschaft*.<sup>772</sup>

Wolfgang Klafkis *Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts* sind zumindest teilweise Heymanns Ansatz sehr ähnlich. Klafki leitet in seinen *neuen Studien zur Bildungstheorie und*

<sup>762</sup> BW, 5–10, LB, 2016, S. 24.

<sup>763</sup> Ebd.

<sup>764</sup> BY, 5–13, BEA, 2017, S. 2.

<sup>768</sup> Heinz-Elmar Tenorth / Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2007, S. 14.

<sup>769</sup> Brockhaus Enzyklopädie, Band 1, Mannheim 1987, S. 388.

<sup>770</sup> Hans Werner Heymann, Willi van Lück, Meinert Meyer, Theodor Schulze, Heinz-Elmar Tenorth, *Allgemeinbildung als Aufgabe der öffentlichen Schule. Bilanz einer Diskussion*, in: *Allgemeinbildung und öffentliche Schule: Klärungsversuche*, IDM Materialien und Studien Band 37, Bielefeld 1990, S. 11.

<sup>771</sup> A. a. O., S. 22.

<sup>772</sup> Hans Werner Heymann, *Allgemeinbildung und Mathematik*, Studien zur Schulpädagogik und Didaktik Band 13, Weinheim und Basel 1996, S. 50–130.

hohe Bedeutung. Ebenfalls großes Gewicht haben weiterhin die *überfachlichen Kompetenzen*, um die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler:innen zu stärken.<sup>765</sup>

Auch im Hamburger *Bildungsplan* (2018) wird von *vertiefter allgemeiner Bildung* gesprochen, für die sowohl *Fachorientierung des Unterrichts* als auch *fächerverbindende Arbeitsweise* als notwendig erachtet werden.<sup>766</sup> Darüber hinaus wird auch hier der hohe Stellenwert *überfachlicher Kompetenzen* betont.<sup>767</sup> Damit geht die *vertiefte allgemeine Bildung* weit über Fachwissen hinaus.

*Didaktik* aus dem *Bildungsbegriff* den Begriff der *Allgemeinbildung* bzw. *allgemeinen Bildung* her (er benutzt die beiden Begriffe synonym).<sup>773</sup> Er verwahrt sich gegen *problematische konservative Leitvorstellungen* und *Formen sogenannter „Elitebildung“* [sic].<sup>774</sup> Sein *neues Allgemeinbildungskonzept* ist ein *„umfassender, zugleich pädagogischer und politischer Entwurf im Blick auf Notwendigkeiten, Probleme, Gefahren und Möglichkeiten unserer Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft“*.<sup>775</sup> Für sein *neues Allgemeinbildungskonzept* nennt er drei Kriterien: *Allgemeinbildung* muss

- *Bildung für alle sein.*
- *Bildung im Medium des Allgemeinen sein.*
- *als Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten verstanden werden.*<sup>776</sup>

## 32.2 Im Fokus: *Wissen*

*„Unverzichtbar für nachhaltiges Lernen ist ein dauerhaft verfügbares und anschlussfähiges Wissen, das durch permanentes, variantenreiches Üben und Wiederholen gefestigt wird.“*<sup>777</sup>

*„Aus grundsätzlichen bildungstheoretischen Überlegungen heraus wird nun aber die Forderung nach der Anschlussfähigkeit schulischen Wissens erhoben. Damit ist gemeint, dass das in der Schule erworbene Wissen so geartet sein muss, dass es auf Neues angewendet, d. h. mit ihm Neues erschlossen werden kann. Das Gegenbild zum anschlussfähigen Lernen bildet das „Vorratslernen“, das auf der (trägerischen) Hoffnung beruht, das einmal erworbene Wissen reiche für ein ganzes Leben.“*<sup>778</sup>

*„Einerseits ist flexibel anwendbares Wissen die Grundlage für die Entwicklung von Kompetenzen, andererseits bilden Kompetenzen eine Voraussetzung für die Erweiterung und Vertiefung vorhandenen Wissens.“*<sup>779</sup>

<sup>765</sup> A. a. O., S. 1–2.

<sup>766</sup> HH, 5–10, AT, 2018, S. 4.

<sup>767</sup> A. a. O., S. 7.

<sup>773</sup> Wolfgang Klafki: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Weinheim und Basel 2007, S. 52.

<sup>774</sup> Ebd.

<sup>775</sup> A. a. O., S. 53.

<sup>776</sup> A. a. O., S. 53–54.

<sup>777</sup> BY, 5–13, BEA, 2017, S. 5.

<sup>778</sup> BB, 7–10, ÜTK, 2003, S. 8.

<sup>779</sup> Ebd.

„Eine immer unübersichtlicher werdende Welt verlangt von den Schülern [...] mehr Orientierungswissen statt noch mehr Verfügungswissen [...].“<sup>780</sup>

„Medien bereichern das Wissen der Kinder, geben ihnen Wertorientierung und tragen zur Persönlichkeitsbildung bei. Kindern, die ständig unter Medieneinfluss stehen, fehlen die sinnliche Erfahrung und die Bewegung. Verrohung, Gewaltbereitschaft, ... [sic] können durch unkontrollierten Medienkonsum beeinflusst werden, da dem Kind das Orientierungswissen fehlt. Hier muss die Schule reagieren.“<sup>781</sup>

„Nichts braucht ein Bildungssystem in Zeiten gesellschaftlicher Herausforderungen und rasanten sozialen Wandels mehr als einen Bezugsrahmen, der gesellschaftlicher Trägheit entgegentritt und doch gleichzeitig ein differenziertes Angebot für Orientierungswissen und Wertevergewisserung macht.“<sup>782</sup>

„Bildungstheoretisch betrachtet ermöglichen somit die im Bildungsplan 2016 vorgenommenen Zuschnitte von Fächern und die in der Querverweisstruktur angelegte Vernetztheit von inhalts- und prozessbezogenen, fachlichen und überfachlichen Kompetenzen den Aufbau eines Orientierungswissens, das den Anforderungen moderner Gesellschaften entspricht.“<sup>783</sup>

\*\*\*\*\*

Von *Wissen* wird in den Zusatzbänden mehrerer Bundesländer im Verlauf des Forschungszeitraums gesprochen.<sup>784</sup> Dabei steht das Wort *Wissen* nie für sich allein, sondern ist immer verbunden mit erklärenden Substantiven oder Adjektiven.

Als Erstes soll das *anschlussfähige Wissen* betrachtet werden, ausgehend von dem oben stehenden Zitat. Das Wissen, das vermittelt bzw. erworben wird, soll eine dauerhaft verfügbare Basis bilden, um darauf weiterführendes Lernen aufbauen zu können. Wie oben bereits zitiert, muss das Wissen auf eine Weise gewonnen worden sein, die die Lernenden dazu befähigt, sich selbstständig Neues, Wissenswertes zu eröffnen und an das bestehende Wissen anzuschließen. Das bedeutet, dass die Voraussetzung dafür, dass das erlernte Wissen *anschlussfähig* ist, der Erwerb von Lernkompetenz ist: Den Schüler:innen wird das Wissen nicht *eingetrichtert*, sie nehmen es nicht passiv auf, sondern sie

#### **Randnotiz**

##### *Der Nürnberger Trichter*

Es ist die eher scherzhafte Bezeichnung für das Bild eines Kindes, dem ein Trichter auf den Kopf aufgesetzt wird. Durch den Trichter gießt die Lehrkraft das Wissen direkt in den Kinderkopf. Ernsthaft betrachtet steht das Bild für eine Didaktik, bei der Schüler\*innen sich nach und nach das Wissen der Lehrkraft aneignen, ohne dabei Aktivität und Selbstständigkeit, Reflexion und Urteilsfähigkeit aufbringen zu müssen. Die Qualität des Lernens hängt von der Menge des Gelernten ab: Je mehr „eingetrichtert“ wird,

<sup>780</sup> TH, 1–12, FÜ, 1999, S. 5.

<sup>781</sup> A. a. O., S. 40.

<sup>782</sup> BW, 5–10, LB, 2016, S. 15.

<sup>783</sup> A. a. O., S. 12.

<sup>784</sup> Der Begriff *Wissen* kommt noch an anderen Stellen in den Zusatzbänden vor, was wegen des inhaltlichen Zusammenhangs aber erst im folgenden Unterkapitel zur Sprache kommen soll.

haben aktiv Anteil am Lernprozess. Sie erwerben Wissen als ein Fundament, auf dem sie selbstständig mithilfe erworbener Lerntechniken neues Wissen aufbauen können.

Darüber hinaus soll die Art und Weise, in der das *anschlussfähige Wissen* vermittelt wird, in den Schüler:innen Interesse für weiteren Wissenserwerb wecken. Das geschieht sowohl durch abwechslungsreichen, kreativen Unterricht als auch durch Fächerverbindung. Dadurch wird deutlich, dass das *anschlussfähige Wissen* über isoliertes Fachwissen hinausgehen soll.

Unter *Fächerverbindung* wird in diesen Zusatzbänden hauptsächlich Projektarbeit verstanden, also nicht nach der in dieser Arbeit verwendeten Definition. Aber die Zusammenarbeit der Fächer und ihre inhaltlichen Verknüpfungen werden für *anschlussfähiges Wissen* als sehr bedeutsam angesehen.

desto besser. Die älteste Erwähnung des *Nürnberger Trichters* stammt aus dem Jahr 1647.<sup>785</sup>

### *Lernen lernen*

1995 wurde in der nordrhein-westfälischen Kleinstadt Enger eine Realschule gegründet, an der ein neues Konzept umgesetzt werden sollte: Das herkömmliche Unterrichtsmodell wurde geöffnet, und der Erwerb von Lernkompetenz wurde mit einem fächer- und jahrgangübergreifenden Curriculum in den Mittelpunkt gestellt. Das Konzept von *Lernen lernen* erregte deutschlandweit Interesse und führte sogar zu Veröffentlichungen.<sup>786</sup>

Nach diesem Konzept besteht *Lernkompetenz* aus *Sach-, Methoden-, Sozial-, Selbst-, Sprach- und Medienkompetenz*. Den Schüler:innen soll „neben Fachwissen die Fähigkeit zum selbstgesteuerten und lebenslangen Lernen“ vermittelt werden.<sup>787</sup>

Eng verbunden mit dem *anschlussfähigen Wissen* ist das oben genannte *flexibel anwendbare Wissen*. Auch hier geht es darum, dass *Wissen* nicht etwas Statisches, Unverrückbares ist, sondern dass vorhandenes Wissen sich auf die jeweiligen Situationen und Anforderungen übertragen lässt. Um das leisten zu können, benötigen Schüler:innen Eigenverantwortlichkeit, Selbstständigkeit, Verantwortungsbewusstsein – also überfachliche Kompetenzen. Das heißt, es gibt eine Wechselwirkung zwischen dem *flexibel anwendbaren Wissen* und dem Erwerb überfachlicher Kompetenzen: Sie bedingen sich gegenseitig, und sie fördern sich gegenseitig.

In zwei Zusatzbänden gehört *Orientierungswissen* zu den zentralen Begriffen.<sup>788</sup> In dem thüringischen Zusatzband wird dem *Orientierungswissen* das *Verfügungswissen* gegenübergestellt, indem *mehr Orientierungswissen statt noch mehr Verfügungswissen* für die Schüler:innen als erforderlich angesehen

### **Randnotiz**

#### *Orientierungswissen / Verfügungswissen*

Der Philosoph Jürgen Mittelstraß beschäftigt sich mit den verschiedenen Arbeits- und Denkweisen der Wissenschaften, dabei unterscheidet er zwischen Naturwissenschaften

<sup>785</sup> Vgl. Werner Stangl: *Nürnberger-Trichter-Didaktik*, Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik, <https://lexikon.stangl.eu/10162/nurnberger-trichter-didaktik> [12.2.2025].

<sup>786</sup> Vgl. Neue Westfälische: *Lernen, wie man richtig lernt. Ein Konzept der Realschule Enger rückt die Zeit nach der Schule stärker in den Fokus*, [https://www.nw.de/lokal/kreis\\_herford/enger/3478808\\_Lernen-wie-man-richtig-lernt.html](https://www.nw.de/lokal/kreis_herford/enger/3478808_Lernen-wie-man-richtig-lernt.html) [12.2.2025].

<sup>787</sup> Vgl. Realschule Enger, <https://rsenger.de/lernkompetenz/> [12.2.2025].

<sup>788</sup> TH, 1–12, FÜ, 1999 / BW, 5–10, LB, 2016.

wird.<sup>789</sup> Was genau unter *Orientierungswissen* bzw. *Verfügungswissen* zu verstehen ist, wird nicht erläutert, scheint aber Mittelstraß' Definition zu entsprechen, denn *Orientierungswissen* wird im Zusammenhang mit *lebensweltlichen Problemstellungen* genannt, z. B. *Informationsüberflutungen, Gewaltbereitschaft* und *Drogengefährdungen*, die zu *Orientierungslosigkeit* führen können.<sup>790</sup> Und auch im Zusammenhang mit Medienkonsum werden Gefahren durch fehlendes *Orientierungswissen* gesehen; das müsse in der Schule vermittelt werden, damit Kinder und Jugendliche die *Medienflut* verarbeiten können.<sup>791</sup> Neben *Sachkompetenz* werden überfachliche Kompetenzen wie *Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz* genannt. Wenn aber *mehr Orientierungswissen statt noch mehr Verfügungswissen* gefordert wird, sieht die Autorin die Gefahr, den Ansatz von Mittelstraß quasi zu übersteuern und dem *Orientierungswissen* einen höheren Stellenwert beizumessen als dem *Verfügungswissen*.

Das im thüringischen Zusatzband im Mittelpunkt stehende *fächerübergreifende Thema* ist *Erziehung zu Gewaltfreiheit, Toleranz und Frieden*. Mit Fächerverbindung im Sinne der Verknüpfung von fachspezifischen Inhalten hat es nichts zu tun.

und Geisteswissenschaften.<sup>792</sup> Seit Ende der 1970er Jahre verwendet er für das jeweils erworbene Wissen ein Begriffspaar<sup>793</sup>: Die Naturwissenschaften verbindet er mit *Verfügungswissen*, die Geisteswissenschaften mit *Orientierungswissen*.

*Verfügungswissen* beinhaltet nach Mittelstraß *Wissen um Ursachen, Wirkungen und Mittel*,<sup>794</sup> es sind sachliche Kenntnisse wie z. B. das Periodensystem der chemischen Elemente.<sup>795</sup> Es ist ein *problemlösendes Wissen* und beantwortet die Frage, was wir tun können. Dagegen ist *Orientierungswissen* ein *Wissen um begründete Zwecke und Ziele*.<sup>796</sup> Es beschäftigt sich mit dem, was wir tun sollen, und ist somit ein *handlungsleitendes Wissen*. Während im *Verfügungswissen* die Sache im Zentrum steht, fokussiert sich das *Orientierungswissen* auf den Menschen.

Mittelstraß stellt die These auf, dass in der modernen Gesellschaft der Abstand zwischen *Verfügungswissen* und *Orientierungswissen* wächst, da einem immer größer werdenden *Verfügungswissen* ein abnehmendes *Orientierungswissen* gegenüberstehe.<sup>797</sup> Er fordert, diesen Abstand wieder zu verringern, und betont, dass *Verfügungswissen* und *Orientierungswissen* unverzichtbar zusammengehören.<sup>798</sup>

Der baden-württembergischen Zusatzband von 2016 ist in erster Linie ein *Lehrerbegleitheft* zum *Bildungsplan*, der in demselben Jahr für die einzelnen Fächer herausgegeben wurde.<sup>799</sup> Er gibt methodisch-didaktische Erklärungen und weist darauf hin, dass *inhalts- und prozessbezogene, fachliche* und *überfachliche Kompetenzen* so ineinandergreifen sollen, dass *Orientierungswissen* aufgebaut werden kann.<sup>800</sup> Was genau die Autor:innen unter *Orientierungswissen* verstehen, wird nicht erklärt. Allerdings ist es ganz offensichtlich etwas anderes als das, was

<sup>789</sup> TH, 1–12, FÜ, 1999, S. 5.

<sup>790</sup> A. a. O., S. 4.

<sup>791</sup> A. a. O., S. 40.

<sup>792</sup> Jürgen Mittelstraß: *Der Flug der Eule. Von der Vernunft der Wissenschaft und der Aufgabe der Philosophie*, Frankfurt am Main 1989.

<sup>793</sup> In einer Mail an die Autorin am 19.02.2025 schreibt Mittelstraß: „Im ausgearbeiteten begrifflichen und terminologischen Sinne verwende ich dieses Begriffspaar jedenfalls seit Ende der 1970er Jahre.“

<sup>794</sup> Mittelstraß: *Der Flug der Eule*, S. 45.

<sup>795</sup> A. a. O., S. 34.

<sup>796</sup> A. a. O., S. 45.

<sup>797</sup> A. a. O., S. 37.

<sup>798</sup> A. a. O., S. 33.

<sup>799</sup> BW, 5–10, LB, 2016.

<sup>800</sup> A. a. O., S. 12.

Mittelstraß darunter versteht, denn er meint – wie in der Randnotiz erläutert – eben nicht die fachliche Kompetenz mit fachspezifischem Wissen; das bezeichnet er als *Verfügungswissen*. Was die Autor:innen umschreiben, ist die – nach Mittelstraß ja auch gewünschte – Verknüpfung von *Verfügungs-* und *Orientierungswissen*. Aber sie benennen sie nicht, obwohl das für die Verständlichkeit des Konzepts förderlich wäre, das die fachlichen Kompetenzen (*Verfügungswissen*) und die überfachlichen Kompetenzen (*Orientierungswissen*) verzahnen will. Fächerverbindung spielt dabei nur insofern eine Rolle, als auf die im *Bildungsplan* angesiedelte Fächerverbindung hingewiesen wird.

### 32.3 Im Fokus: *Vernetzung*

*„Wissensnetze entwickeln sich, wenn neue Inhalte an Vorwissen anknüpfen, wenn Erfahrungen, Vorstellungen, Fragen der Kinder und Jugendlichen einbezogen und neu gewonnene Erkenntnisse in übergreifende Zusammenhänge eingebettet werden.“<sup>801</sup>*

*„Je differenzierter und komplizierter soziale, gesellschaftliche, wirtschaftliche, politische und kulturelle Vorgänge werden und je schneller unser Leben Veränderungen unterworfen ist, um so notwendiger wird es, die Komplexität der realen und der ideellen Welt durch ein angemessenes Handeln, d. h. ein den Veränderungen entsprechendes intelligentes Verhalten, aufzuschließen. Schlagworte wie „vernetztes Denken“ und „interdisziplinäres Arbeiten“ stehen für eine veränderte Herangehensweise.“<sup>802</sup>*

*„Um bereits vorhandene Kompetenzen weiterzuentwickeln und neue zu erwerben, werden gezielt Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten aufgebaut und vielfältig angewandt. Zunehmend werden im Verlauf der Schulzeit fachliche Grenzen überschritten und vernetztes Denken und Handeln gefördert. So entstehen auf der Grundlage des fachbezogenen und fachübergreifenden Kompetenzerwerbs durch Interesse und Motivation geleitetes Handlungsvermögen und Handlungsbereitschaft.“<sup>803</sup>*

*„Es [das Gymnasium] ermöglicht Schülerinnen und Schülern forschendes und wissenschaftspropädeutisches Lernen, allein und im Team. Ihre Fähigkeiten zum Transfer und zur Vernetzung von Wissensbeständen unterschiedlicher Fächer werden gezielt gefördert.“<sup>804</sup>*

\*\*\*\*\*

---

<sup>801</sup> HE, 5–10, LF, 2011, S. 6.

<sup>802</sup> SH, 5–10, FÜ, 1997, S. 2.

<sup>803</sup> BE-BB, 1–10, A, 2015, S. 3.

<sup>804</sup> HH, 5–10, AT, 2018, S. 4.

Der 2011 in Hessen herausgegebene *Leitfaden* beinhaltet *maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum*.<sup>805</sup> Es ist nur teilweise ein allgemein-pädagogischer Zusatzband, teilweise ist er fachspezifisch für Musik. Es geht um den Kompetenzaufbau im Musikunterricht, um schulinterne Planungen, um Musikmaterialien – alles Ergänzungen zu dem in demselben Jahr erschienenen *Kerncurriculum Musik*.<sup>806</sup> Diesem *fachbezogenen Teil* ist ein *allgemeiner Teil* vorangestellt, in dem das didaktische Konzept der Kerncurricula erläutert wird. Darin ist eines der wesentlichen Ziele die Entwicklung von *Wissensnetzen*, in denen *fachbezogene Strukturen des Wissensaufbaus* von zentraler Bedeutung sind.<sup>807</sup> Außerdem wird die Anschlussfähigkeit des erworbenen Wissens als sehr wichtig erachtet.<sup>808</sup> Fächerverbindung wird im Zusammenhang mit den *Wissensnetzen* nicht erwähnt, sie wird nur in den Vorschlägen für ein *schulintern verbindliches Fachcurriculum* genannt.<sup>809</sup>

## Randnotiz

### Wissensnetz

Der Musikpädagoge Norbert Heukäufer zeichnet das Bild eines *Wissensnetzes*.<sup>810</sup> Er entwirft es exemplarisch für den Musikunterricht, es lässt sich leicht und schlüssig auf andere Fächer bzw. Fächerverbindung übertragen. Er betrachtet dabei ein Netz sowohl unter dem Aspekt des Nutzens, nämlich um Dinge miteinander zu verbinden, als auch unter dem Aspekt der Struktur eines Netzes: Ist es feinmaschig oder grobmaschig? Im Laufe der Schulzeit soll im Verständnis der Schüler:innen ein Netz entstehen, indem fachliche und überfachliche Kompetenzen miteinander verknüpft werden. Es soll eine lebensstaugliche Grundlage sein, eine ausbaufähige Basis.

Die Maschen des Netzes sind – so Heukäufer – am Ende der Schulzeit *immer noch sehr grobmaschig*<sup>811</sup>. Die Verfeinerung soll dann auf dem weiteren Lebensweg erfolgen *durch weitere Erfahrungen, Erlebnisse, weiteren Erwerb von (dann auch speziellem) Wissen*.<sup>812</sup>

Bereits an den Formulierungen ist deutlich zu erkennen, dass das Konzept der *Netze* bzw. *Vernetzungen* mit unterschiedlichen Schwerpunkten gesehen wird: Im Hamburger Zusatzband ist von *Wissensbeständen* die Rede, und damit ist Fachwissen aus verschiedenen Unterrichtsfächern gemeint.<sup>813</sup> Fächerverbindung wird ein hoher Stellenwert beigemessen.<sup>814</sup> Auf der Basis von *Wissensbeständen* geht es im zweiten Schritt um die Entwicklung überfachlicher und personaler Kompetenzen.

An anderen Stellen werden *vernetztes Denken* und *vernetztes Handeln* in einem Atemzug genannt. Im *Teil A* des Rahmenlehrplans, *Bildung und Erziehung in den Jahrgangsstufen 1–10*, 2015 gemeinsam für Berlin und Brandenburg erschienen, wird das Hauptaugenmerk auf *die Entwicklung von Motivation, Interesse und Neugier* bei den Schüler:innen gelegt, denn nur auf dieser Basis könne erworbenes Wissen auf neue inhaltliche Bereiche und die Lebenswelt

<sup>805</sup> HE, 5–10, LF, 2011.

<sup>806</sup> HE, 5–10, 2011.

<sup>807</sup> A. a. O., S. 6.

<sup>808</sup> Der Begriff *Anschlussfähigkeit* wird hier zwar nicht wörtlich verwendet, aber unmissverständlich umschrieben.

<sup>809</sup> HE, 5–10, 2011, S. 7.

<sup>810</sup> Norbert Heukäufer, *Auf dem Weg zum Abiturwissen*, in: Diskussion Musikpädagogik 2021, Heft 89, S. 41–49.

<sup>811</sup> A. a. O., S. 44.

<sup>812</sup> Ebd.

<sup>813</sup> HH, 5–10, AT, 2018, S. 4.

<sup>814</sup> Interessanterweise wird aber im Hamburger *Bildungsplan Musik*, der 2018 noch Gültigkeit besaß, von Fächerverbindung nicht gesprochen. – Vgl. Kapitel 19.

übertragen werden.<sup>815</sup> Ähnlich sind die Äußerungen im Zusatzband in Schleswig-Holstein: Zentral sind *angemessenes Handeln, intelligentes Verhalten* und der Erwerb von *Lösungsstrategien für komplexe Probleme*.<sup>816</sup> Das gilt als Bildungsziel. Das dafür erforderliche Fachwissen soll u. a. durch Fächerverbindung erworben werden, was vor allem in Projektarbeit geschehen soll.<sup>817</sup>

## 32.4 Im Fokus: Ganzheitlichkeit

*„Die schulart- und fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsziele beschreiben entsprechende Themenbereiche, denen die Schülerinnen und Schüler in der Schule sowohl im Fachunterricht als auch in fächerverbindenden Projekten und im Schulleben begegnen. Die Auseinandersetzung mit ihnen trägt zur Entwicklung einer ganzheitlich gebildeten und alltagskompetenten Persönlichkeit bei.“<sup>818</sup>*

*„Der Erziehungs- und Bildungsauftrag für Schulen in Sachsen-Anhalt ist auf eine ganzheitliche und abschlussbezogene Erziehung und Bildung der Schülerinnen und Schüler unter Beachtung ihrer individuellen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse gerichtet.“<sup>819</sup>*

\*\*\*\*\*

Nur zwei Bundesländer – Bayern und Sachsen-Anhalt – benutzen in ihren Zusatzbänden den Ausdruck *ganzheitlich*. Er wird immer in Zusammenhang gebracht mit weiteren Begrifflichkeiten. Z. B. wird im Zusatzband in Bayern 2017 in den *übergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen* der Kompetenzbegriff stärker herausgestellt, wenn von *ganzheitlich gebildeten und alltagskompetenten Persönlichkeiten* gesprochen wird.<sup>820</sup> Es sind in erster Linie überfachliche Kompetenzen, die in sechs *Handlungsfeldern* erworben werden sollen: *Gesundheit, Ernährung,*

### Randnotiz

#### *Ganzheitliche Erziehung*

Der Begriff der ganzheitlichen Erziehung hat eine lange Geschichte. Sie beginnt bereits um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert bei Johann Heinrich Pestalozzi, der jungen Menschen *mit Kopf, Herz und Hand* eine den ganzen Menschen berücksichtigende Bildung vermitteln wollte.<sup>824</sup> Die Erziehungsmethoden im Verlauf des 19. Jahrhunderts waren dann aber eher geprägt von Gehorsam, Strenge, Züchtigung, was zu dem an manchen Stellen verwendeten Begriff der *schwarzen Pädagogik* führte.<sup>825</sup> Ende des 19. Jahrhunderts setzte

<sup>815</sup> BE-BB, 1–10, A, 2015, S. 3.

<sup>816</sup> SH, 5–10, FÜ, 1997, S. 2.

<sup>817</sup> Vgl. Kapitel 32.6.

<sup>818</sup> BY, 5–13, ÜBEZ, 2017, S. 1.

<sup>819</sup> ST, 5–12, GB, 2015, S. 2 / ST, 5–12, GB, 2019, S. 2.

<sup>820</sup> BY, 5–13, ÜBEZ, 2017, S. 1.

<sup>824</sup> Vgl. Gerhard Kuhlemann / Arthur Brühlmeier: *Johann Heinrich Pestalozzi*, Windisch / Schweiz 2024, <https://www.heinrich-pestalozzi.de/> [21-2-2025].

<sup>825</sup> Vgl. Carola Kuhlmann: *Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien*, Wiesbaden 2013, S. 82.

*Haushaltsführung, selbstbestimmtes Verbraucherverhalten, Umweltverhalten und digital handeln.*<sup>821</sup> Die Kompetenzen sollen fächerübergreifend erworben werden.

Im Zusatzband in Sachsen-Anhalt wird der Begriff *ganzheitlich* zusammen mit *abschlussbezogen* genannt. Damit wird deutlich, dass die *ganzheitliche Erziehung und Bildung* individuell unterschiedlich sein und sich nach den *Leistungen und Neigungen* der Schüler:innen richten soll.<sup>822</sup> Im Sinne einer *ganzheitlichen Erziehung und Bildung* wird auch Fächerverbindung für wichtig erachtet. Sie wird aber nicht in den Zusatzbänden, sondern in den Fachlehrplänen genauer ausgeführt.<sup>823</sup>

eine Gegenbewegung ein, die sich wieder auf Pestalozzis Gedanken besann, die *Reformpädagogik*. Die reformpädagogische Bewegung führte zu der Idee einer *ganzheitlichen Erziehung* mit neuen Konzepten wie etwa der *Kunsterziehungsbewegung*<sup>826</sup> und auch zu Schulgründungen mit besonderer Struktur, z. B. den *Landerziehungsheimen*.<sup>827</sup> Es folgte ein ideologischer Missbrauch dieser Ideen während des nationalsozialistischen Regimes, der erst überwunden werden musste.<sup>828</sup>

Wenn heute von *ganzheitlicher Bildung* und *ganzheitlichem Lernen* gesprochen wird, dann geht es wieder um die Ursprungsidee, die *kognitive, emotionale, motivationale, handlungsorientierte und motorische Komponenten* umfasst.<sup>829</sup> Die Schüler:innen sollen dazu befähigt werden, in realen Lebensumständen zu bestehen – immer unter Berücksichtigung der jeweils individuellen Fähigkeiten und Potenziale.

### 32.5 Im Fokus: *personale und soziale Kompetenzen*

*„Eine immer unübersichtlicher werdende Welt verlangt von den Schülern eine von Verantwortungsethik geprägte selbständige Urteilskraft c.“<sup>830</sup>*

*„Die Kenntnisse über berufliche Perspektiven und die Lebensbedingungen im europäischen Raum erweitern die zukünftigen Handlungsspielräume der Lernenden und bereiten sie auf ein selbstbestimmtes Leben im politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Raum Europa vor.“<sup>831</sup>*

<sup>821</sup> A. a. O., S. 4.

<sup>822</sup> ST, 5–12, GB, 2015, S. 2 / ST, 5–12, GB, 2019, S. 2.

<sup>823</sup> Vgl. Kapitel 15.

<sup>826</sup> Vgl. Wilfried Gruhn: *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangsunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*, Hofheim 2003, S. 183.

<sup>827</sup> Vgl. A. a. O., S. 189.

<sup>828</sup> Vgl. Kurt Aurin: *Die Politisierung der Pädagogik im „Dritten Reich“* - In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 5, S. 680, [https://www.pedocs.de/volltexte/2020/14273/pdf/ZfPaed\\_1983\\_05\\_Aurin\\_Die\\_Politisierung\\_der\\_Paedagogik.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2020/14273/pdf/ZfPaed_1983_05_Aurin_Die_Politisierung_der_Paedagogik.pdf) [3.3.2025].

<sup>829</sup> Vgl. Gerhard Preiß: *Sieben Aspekte der Ganzheitlichkeit*, [https://www.zahlenland.info/download/preissgerhard\\_ganzheitlichkeit2005.pdf](https://www.zahlenland.info/download/preissgerhard_ganzheitlichkeit2005.pdf) [20-2-2025].

<sup>830</sup> TH, 1–12, FÜ, 1999, S. 5.

<sup>831</sup> BE-BB, 1–10, A, 2015, S. 5.

„Wichtige Aspekte [...] sind, dass Kompetenzen [...] die Bereitschaft und Fähigkeit zu sozial-kommunikativem, kooperativem und **gleichzeitig** [sic] zu selbstständigem und selbstverantwortlichem Lernen und Handeln einschließen und nicht zuletzt Haltungen umfassen, die sich in kulturbezogenen Tugenden wie kritisch-reflektierendem, aber respektvollem Verhalten gegenüber Mensch, Gemeinschaft und Natur ausdrücken.“<sup>832</sup>

„Die Heranwachsenden werden zu einer weltoffenen und lebensbejahenden Haltung sowie zur mündigen und solidarischen Teilhabe in der Gesellschaft angeregt. Sie entwickeln zugleich das Bewusstsein, auch ihrerseits auf andere angewiesen zu sein.“<sup>833</sup>

\*\*\*\*\*

Der Erwerb *personaler und sozialer Kompetenzen* ist eng mit der gerade besprochenen Ganzheit verbunden: Schulische Erziehung soll mehr sein als nur Wissensvermittlung, sie soll den ganzen jungen Menschen sehen. Es geht darum, ihm möglichst viele Voraussetzungen mitzugeben, damit er in der Lage ist, ein im besten Sinne selbstbewusstes, ein verantwortungsvolles, aufgeschlossenes und urteilsfähiges Mitglied der Gesellschaft zu sein.

In dem 1999 erschienen Zusatzband in Thüringen werden die *personalen und soziale Kompetenzen* im Zusammenhang mit der *Erziehung zu Gewaltfreiheit, Toleranz und Frieden* erworben.<sup>834</sup> Für alle Jahrgangsstufen werden Themen vorgeschlagen wie z. B. *Die Juden – früher und heute*<sup>835</sup> oder *8. Mai– Befreiung oder Niederlage?*<sup>836</sup> Anregungen zur inhaltlichen Ausarbeitung in verschiedenen Unterrichtsfächern und auch Unterrichtsmaterialien sind im Zusatzband enthalten. Angedacht ist in erster Linie Projektarbeit, somit es zwar ein *fächerübergreifendes Thema*, Fächerverbindung im in dieser Arbeit verwendeten Sinn ist es nicht.

Ebenfalls 1999 wurde in Rheinland-Pfalz ein Zusatzband herausgegeben zum *fächerverbindenden und fächerübergreifenden Arbeiten in der Sekundarstufe I*.<sup>837</sup> Darin werden 25 *Erfahrungsfelder* mit unterschiedlichen Themen vorgestellt, die vorgeschlagene Durchführung wird jeweils differenziert für die Doppeljahrgänge 5/6, 7/8 und 9/10. Zu den *Erfahrungsfeldern* gehören z. B. *Umgang mit der belebten Natur*<sup>838</sup>, *Selbstfindung*<sup>839</sup>, *Leben in der Gemeinschaft*<sup>840</sup> und *Konsum und Verzicht*<sup>841</sup>. In jedem *Erfahrungsfeld* gibt es eine Rubrik, in der fachspezifische und überfachliche *Ziele* genannt werden. Der Begriff *Kompetenzen* wird zwar nicht benutzt, aber da die beschriebenen überfachlichen Ziele inhaltlich den *personalen und sozialen Kompetenzen* zugeschrieben werden können, sollen sie hier einbezogen werden. Ein hoher Stellenwert wird dem *Verantwortungsbewusstsein* zugeschrieben, der *Selbstreflexion* und der *Wertschätzung*. Im Zusammenhang mit den zu erreichenden fachspezifischen *Zielen* werden die Verbindungsmöglichkeiten zu den jeweiligen *Lehrplanbezügen* aufgezeigt. Damit ist eine *Fächerverbindung* gegeben, allerdings soll die Umsetzung in erster Linie in Projekten erfolgen.

---

<sup>832</sup> BW, 5–10, LB, 2016, S. 10.

<sup>833</sup> BY, 5–13, BEA, 2017, S. 3.

<sup>834</sup> TH, 1–12, FÜ, 1999.

<sup>835</sup> A. a. O., S. 23.

<sup>836</sup> A. a. O., S. 25.

<sup>837</sup> RP, 5–10, FV/FÜ, 1999.

<sup>838</sup> A. a. O., 1. Erfahrungsfeld.

<sup>839</sup> A. a. O., 7. Erfahrungsfeld.

<sup>840</sup> A. a. O., 13. Erfahrungsfeld.

<sup>841</sup> A. a. O., 24. Erfahrungsfeld.

Erst 16 Jahre später werden die *überfachlichen Kompetenzen* auch als solche benannt und als ebenso wichtig erachtet wie fachliche. Im Zusatzband in Berlin-Brandenburg 2015 wird differenziert in *kulturelle, lebenspraktische, persönliche, soziale Kompetenzen*, um die *Persönlichkeitsentwicklung* der Schüler:innen zu unterstützen und eine *aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben* zu ermöglichen.<sup>842</sup> *Personale und soziale Kompetenzen* sind direkt miteinander verwoben. Das wird im bayerischen Zusatzband (2017) genauso gesehen, wenn von *persönlichen Möglichkeiten, Wertorientierung* und *mündigen Mitgliedern der Gesellschaft* gesprochen wird.<sup>843</sup> Auffallend ist, dass in diesem Zusammenhang ausdrücklich darauf hingewiesen wird, dass auch das Bewusstsein entwickelt werden soll, dass die *mündigen Bürger* auch ihrerseits auf andere angewiesen sind.<sup>844</sup> Zusammenleben ist keine Einbahnstraße, *personale und soziale Kompetenzen* müssen unter Berücksichtigung mehrerer Perspektiven erworben und dann angewandt werden. Fächerverbindung wird sowohl im Zusatzband in Berlin-Brandenburg als auch in dem in Bayern als notwendig erachtet, weitergehend erläutert wird sie an dieser Stelle jedoch nicht.

Im Zusatzband in Baden-Württemberg wird der Erwerb überfachlicher Kompetenzen ausdrücklich mit den einzelnen Unterrichtsfächern verknüpft:

*„Ein wichtiges Merkmal überfachlicher Kompetenzen ist, dass an ihrer Entwicklung alle – oder zumindest mehrere – schulische Fächer mit ihren spezifischen Fachinhalten, fachlichen Zugängen und Vorgehensweisen beteiligt sein müssen.“*<sup>845</sup>

In der Konsequenz werden die Möglichkeiten zum Erwerb von *personalen und sozialen Kompetenzen* nicht im Zusatzband, sondern im *Bildungsplan Musik* anhand der Musik-Fachinhalte aufgeschlüsselt.<sup>846</sup> Unter der Überschrift *Persönlichkeit und Identität* werden *Selbstwahrnehmung, Selbstkonzept* und *Selbstregulierung* genannt, unter *Gemeinschaft und Verantwortung* die Kompetenzen *Rücksichtnahme und Solidarität, Kooperation und Teamfähigkeit* sowie *gesellschaftliche Verantwortung*.<sup>847</sup> Auch bezüglich einer Fächerverbindung gibt es nicht im Zusatzband nähere Hinweise, sondern im jeweiligen Fachplan.<sup>848</sup>

---

<sup>842</sup> BE-BB, 1–10, A, 2015, S. 5.

<sup>843</sup> BY, 5–13, BEA, 2017, S. 1.

<sup>844</sup> A. a. O., S. 3.

<sup>845</sup> BW, 5–10, LB, 2016, S. 11.

<sup>846</sup> BW, 5–10, 2016, S. 10–11.

<sup>847</sup> Ebd.

<sup>848</sup> Vgl. Kapitel 12.

## 32.6 Im Fokus: *lernen und lehren*

„Im Kern geht es dabei um eine Lernkultur mit folgenden Merkmalen:

- [...]
- *Fördern sinnstiftenden Lernens, indem neue Zusammenhänge erschlossen und Lerngegenstände gewählt werden, die für die Lernenden von Bedeutung sind,*
- (...)
- *Vermitteln von Lernstrategien und Fähigkeiten zum selbstregulierten Lernen,*
- [...].<sup>849</sup>

„Alle Lernenden erhalten zunehmend die Möglichkeit, Verantwortung für ihren eigenen Lernfortschritt zu übernehmen und sich aktiv an der Gestaltung des Unterrichts zu beteiligen. Als Grundlage hierfür dienen für sie verständliche und nachvollziehbare Kriterien und Bewertungsmaßstäbe. Dadurch können sie zunehmend selbstständig ihre Stärken sowie ihre Entwicklungsmöglichkeiten einschätzen und den für sie passenden Lernweg beschreiten.“<sup>850</sup>

„Den Schulen des Sekundarbereichs I im Land Sachsen-Anhalt wird empfohlen, die Entwicklung flexibler Lernbereiche als eine mögliche Bereicherung zum fachbezogenen Unterricht zu erproben, (...).“<sup>851</sup>

„Einen besonderen Schwerpunkt bilden konkrete Ansätze zur Gestaltung fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterrichts, um insbesondere durch neue Lehr- und Lernformen und verschiedenartige Vernetzungen veränderte Anforderungen an die Gestaltung des Fachunterrichts zu stellen.“<sup>852</sup>

„Die Beschreibung der unterschiedlichen Formen fächerübergreifenden Unterrichts orientiert sich an drei wesentlichen Merkmalen kollegialer Zusammenarbeit:

- *Miteinander reden*
- *Sich aufeinander einstellen*
- *Gemeinsam planen und handeln*

*Diese Merkmale bilden gleichsam ein Stufenmodell – vom leicht zu organisierenden Einstieg bis zu umfangreicheren Formen der Koordination und Kooperation.“*<sup>853</sup>

\*\*\*\*\*

Die Frage, auf welche Weise Schüler:innen mit größter Effizienz und Nachhaltigkeit lernen können, wird u. a. in den Zusatzbänden thematisiert. Statt eines passiven *Unterrichtet-Werdens* soll aktives Lernen stattfinden, verbunden mit personalen Kompetenzen wie *Eigenverantwortlichkeit* sowie mit Techniken des Wissenserwerbs.<sup>854</sup> All das muss auch erst erlernt und etabliert werden, im Zusatzband in Berlin-Brandenburg wird von einer *Lernkultur* gesprochen.<sup>855</sup> Sie soll sich durch *Erfahrungs- und Lernprozesse* entwickeln, zu denen ausdrücklich auch *Fehler*

<sup>849</sup> ST, 5–12, GB, 2015, S. 14 / ST, 5–12, GB, 2019, S. 14.

<sup>850</sup> BE-BB, 1–10, A, 2015, S. 6.

<sup>851</sup> ST, 7–10, FÜ, 1996, S. 9.

<sup>852</sup> ST, 7–13, KuU, 1999, S. 14.

<sup>853</sup> SH, 5–10, FÜ, 1997, S. 5.

<sup>854</sup> Vgl. Kapitel 32.2.

<sup>855</sup> BE-BB, 1–10, A, 2015, S. 6.

und Umwege gehören.<sup>856</sup> Damit kann diese Form der *Lernkultur* wohl als wirklich lebensnah angesehen werden. Auch das *fächerübergreifende und fächerverbindende Lernen* soll Bezüge zum *Lebensumfeld* ermöglichen. Dabei wird hervorgehoben, dass Lernende und Lehrende gleichermaßen involviert sein sollen, denn *alle Beteiligten* sollen die Möglichkeit bekommen, Überblick zu gewinnen und Inhalte im größeren Kontext zu sehen. Und auch bei der Erwähnung von *Lernphasen* wird von einer *gemeinsamen Suche nach Anwendungen für neu erworbenes Wissen* gesprochen. Trotzdem sind natürlich einige Aufgaben ausschließlich von den Lehrkräften zu leisten, wie z. B. *enge Absprachen und schulinterne curriculare Festlegungen*, um Fächerverbindungen erfolgreich herstellen zu können.<sup>857</sup>

Auch im Zusatzband in Sachsen-Anhalt wird von *Lernkultur* gesprochen.<sup>858</sup> Zu den neun aufgeführten *Merkmale* dieser Lernkultur gehören solche, die für die Schüler:innen die Bedeutung und Auswirkung des Lernens für ihre persönliche Lebenswelt zeigen sollen, und andere, die sie dazu motivieren sollen, selbstständig und selbstverantwortlich zu lernen und zu arbeiten. Die dazu nötige *Lernkompetenz* umfasst zahlreiche Fähigkeiten wie etwa sich die Zeit effizient einzuteilen oder sowohl sich selbst als auch den Unterricht zu reflektieren oder Hindernisse im Lernprozess zu überwinden.<sup>859</sup> All das soll im Fachunterricht und auch über die Fachgrenzen hinaus erfolgen, um die Schüler:innen zu *komplexem Denken und Handeln* zu befähigen.<sup>860</sup>

Die Relevanz von fächerverbindendem und fächerübergreifendem Lernen und Lehren wird immer wieder hervorgehoben. Wie soll das alles optimal in der Praxis umgesetzt werden? Bevor im *Entwicklungsteil* dieser Arbeit ein Vorschlag herausgearbeitet wird, soll hier ein Modell für *fächerübergreifendes Arbeiten* vorgestellt werden, das dem Zusatzband in Schleswig-Holstein entstammt. Er widmet sich explizit den *Formen und Methoden fächerübergreifenden Arbeitens*.<sup>861</sup> Ausgangspunkt der Überlegungen ist einerseits das Konstatieren einer immer komplexer werdenden Welt und andererseits die Einsicht in die Notwendigkeit, für die Bewältigung der Herausforderungen geeignete schulische Strukturen zu finden.<sup>862</sup> Sie sollen *vernetztes Denken* und *interdisziplinäres Arbeiten* unterstützen.<sup>863</sup>

Das Modell besteht aus zwei Stufen. Die Bezeichnung *Stufen* legt die Vermutung nahe, dass das Modell hierarchisch gedacht ist, quasi wie eine Art *Grundstufe* und eine *Aufbaustufe*. Untermauert wird die Vermutung dadurch, dass „*die Bereitschaft zu Gespräch und Kooperation in den Kollegien durch die hier vorgestellten Möglichkeiten neue Impulse*“ erhalten soll.<sup>864</sup> Die *kollegiale Zusammenarbeit* orientiert sich an *drei wesentlichen Merkmalen*:

- *Miteinander reden*
- *Sich aufeinander einstellen*
- *Gemeinsam planen und handeln*<sup>865</sup>

Auf der ersten Stufe stehen die zu verknüpfenden Inhalte im Zentrum der Überlegungen, die *kollegiale Zusammenarbeit* ist nicht zwingend erforderlich, im Unterschied dazu richtet die

---

<sup>856</sup> Ebd.

<sup>857</sup> Ebd. – Dieser Ansatz wird im Entwicklungsteil erneut zur Sprache kommen.

<sup>858</sup> ST, 5–12, GB, 2015, S. 14 / ST, 5–12, GB, 2019, S. 14.

<sup>859</sup> A. a. O., S. 10.

<sup>860</sup> A. a. O., S. 14.

<sup>861</sup> SH, 5–10, FÜ, 1997.

<sup>862</sup> A. a. O., S. 2.

<sup>863</sup> Vgl. Kapitel 32.3.

<sup>864</sup> SH, 5–10, FÜ, 1997, S. 5.

<sup>865</sup> A. a. O., S. 5.

zweite Stufe den Fokus verstärkt auf die *kollegiale Zusammenarbeit*. Die beiden Stufen sind in drei bzw. zwei Abschnitte unterteilt und werden folgendermaßen charakterisiert:

Stufe	Abschnitt	Unterrichtsform
1	I	Eine Lehrkraft verzahnt zwei von ihr selbst unterrichtete Fächer inhaltlich miteinander. Absprachen mit anderen Kolleg:innen sind nicht erforderlich. <sup>866</sup>
	II	An der zweiten Unterrichtsform sind zwei oder mehr Lehrkräfte beteiligt, um <i>Fachgrenzen zu überschreiten und Inhalte und Methoden anderer Fächer zu nutzen</i> . „Die Planung und der zeitliche Mehraufwand werden in der Regel von einer Lehrkraft zu leisten sein.“ <sup>867</sup>
	III	„Eine Übergangsform zum fächerverbindenden <sup>868</sup> Unterricht liegt vor, wenn mehrere Kollegen und Kolleginnen Jahrespläne für ihre Klassen absprechen und gemeinsame Unterrichtsinhalte möglichst zeitgleich im Unterricht behandeln. Der Unterricht in den Fächern läuft ohne weitere kooperative und koordinierende Absprachen ab.“ <sup>869</sup>
2	IV	Die <i>normale Organisationsstruktur</i> der Schule soll erhalten bleiben, allerdings können Stunden geblockt, variabel vergeben oder getauscht werden. „In der Regel übernimmt eine Lehrkraft die Rolle des Koordinators/der Koordinatorin; ihr Fach wird zum Leitfach, in dem die Zusammenfassung der Inhalte und eine deutliche Verknüpfung gelingen sollte.“ <sup>870</sup>
	V	„Den höchsten Anspruch an Koordination und Kooperation im fächerübergreifenden Unterrichten stellt das Arbeiten im Projekt dar.“ Erläutert werden <i>methodische und didaktische Prinzipien, schulische Organisationsebenen</i> sowie der <i>typische Verlauf eines Projekts</i> . <sup>871</sup>

Während die Abschnitte I–III wenig in die *normale Organisationsstruktur* einer Schule eingreift, beinhalten die Abschnitte IV und V eine starke Veränderung der Unterrichts- und inneren Schulstruktur. *Fächerverbindung* in dem in dieser Arbeit definierten Sinn liegt in Abschnitt III vor, die dort aber nur als *Übergangsform zum fächerverbindenden Unterricht* bezeichnet wird. Offensichtlich wird Projektarbeit (Abschnitt V) als das anzustrebende Optimum angesehen.

In diesem Zusammenhang fällt auf, dass in der Beschreibung des Modells im Zusatzband in Schleswig-Holstein nur ein einziges Mal der *zeitliche Mehraufwand* erwähnt wird (Abschnitt II), an anderer Stelle wird er lediglich umschrieben durch die *Übernahme einer*

<sup>866</sup> Vgl. A. a. O., S. 6.

<sup>867</sup> Ebd.

<sup>868</sup> Bisher ist ausschließlich von *fächerübergreifendem Arbeiten* die Rede. Die Bezeichnung *fächerverbindend* taucht unvermittelt auf und wird nur an dieser Stelle sowie bei der exemplarischen Vorstellung für eine *Themenfindung* (SH, 5–10, FÜ, 1997, S. 30) verwendet.

<sup>869</sup> SH, 5–10, FÜ, 1997, S. 6.

<sup>870</sup> A. a. O., S. 7.

<sup>871</sup> A. a. O., S. 8.

*koordinierenden Funktion* (Abschnitt IV). Die Selbstverständlichkeit, mit der Fächerverbindung und Zusatzarbeit gleichzeitig genannt werden, kann durchaus irritieren und vor allem abschrecken. Das ist anhand der dargestellten Konzepte nachvollziehbar, aber nicht sehr motivierend für die Durchführung von Fächerverbindung.

### 33 Fermate

*Lernen und lehren* lautet die Überschrift des letzten Unterkapitels des Forschungs- und Analyseteils. Es ist genau das, warum es letztlich immer geht: Was soll gelernt werden? Wie soll es gelehrt werden? Im Kontext dieser Arbeit geht es auch maßgeblich darum, welche Rolle die Fächerverbindung dabei spielt.

Immer wieder wird sowohl in den Fachplänen als auch in den Zusatzbänden die Notwendigkeit für ein Öffnen der Fachgrenzen gesehen:

*„Der Fachunterricht am Gymnasium muß aber die Isolierung der Unterrichtsinhalte in den Einzelfächern vermeiden und dem Schüler Einblicke in die fächerverbindenden Bezüge geben.“*<sup>872</sup>

*„Die Notwendigkeit über Fachgrenzen hinausgehenden Lehrens und Lernens steht außer Frage, doch sollten Lehrkräfte weder sich noch ihre Schülerinnen und Schüler überfordern.“*<sup>873</sup>

Damit wird der Eindruck vermittelt, dass *über Fachgrenzen hinausgehendes Lehren und Lernen* eine besondere Schwierigkeit darstellt, eine hohe Hürde, vor der man Respekt haben sollte. Das hängt damit zusammen, dass hier *Lernen in Projekten* und *geöffnete Unterrichtsstrukturen* gemeint sind, also Veränderungen der Schulstrukturen.

Auch Beate Dethlefs-Forsbach plädiert für neue Organisationsformen, bei denen sie die Notwendigkeit sieht für *Veränderungen der üblichen Schulstruktur* einerseits und für *Veränderungen der Lehrerrolle* andererseits.<sup>874</sup> Allerdings ist ihr Ziel der *fächerübergreifende* Unterricht, nicht der *fächerverbindende*, wobei sie *Fächerverbindung* genau so definiert wie hier in dieser Arbeit<sup>875</sup>, aber diese Unterrichtsform nicht als die erstrebenswerte betrachtet. Sie wird von ihr als Möglichkeit erwähnt, die von ihr favorisierte Form aber ist der *fächerübergreifende* Unterricht. Dafür sind *organisatorisch-strukturelle Veränderungen notwendig*.<sup>876</sup> Sie meint damit die Umsetzung reformpädagogischer Ideen, denn diese *„bilden gleichsam den größeren Rahmen für die musikpädagogische Grundlegung des fächerübergreifenden Unterrichts.“*<sup>877</sup> Zu den *Methoden und Arbeitsformen des fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik* gehören nach ihrer

---

<sup>872</sup> SN, 5–12, 1992, S. 6.

<sup>873</sup> ST, 7–13, KuU, 1999, S. 70.

<sup>874</sup> Beate Christiane Dethlefs-Forsbach, *Fächerübergreifender Unterricht aus der Sicht des Faches Musik. Eine historisch-systematische Untersuchung von Theorien und Praxen sowie der Entwurf eigener Modelle und einer Konzeption des fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik*, Fehmarn 2014, zugleich Diss., Berlin 2005, S. 289.

<sup>875</sup> Als *Fächerverbindung* wird die Zusammenarbeit von Musik mit anderen Unterrichtsfächern beschrieben, wenn bestimmte Themenfelder in zwei oder mehreren Fächern zeitgleich behandelt und Beziehungen hergestellt werden. (Vgl. Kapitel 2.3)

<sup>876</sup> Dethlefs-Forsbach, *Fächerübergreifender Unterricht aus der Sicht des Faches Musik*, S. 405.

<sup>877</sup> A. a. O., S. 121.

Konzeption *Projektunterricht, Lernen in Gruppen, Freiarbeit und Offener Unterricht*.<sup>878</sup> Lehrkräfte und Schüler:innen sollen gemeinsam Unterrichtskonzeptionen entwickeln und durchführen, über Klassen-, Unterrichts- und Fachgrenzen hinweg.

Alexis Kivi möchte mit seinem Konzept des *fachübergreifenden Musikunterrichts* ebenfalls eine Veränderung der Schulstruktur bewirken.<sup>879</sup> Er sieht ihn in größerem Zusammenhang und konzipiert drei Ebenen: *Musikunterricht – Schule – Gesellschaft*.<sup>880</sup> Er kritisiert, dass *Fachübergreifendes* zu oft nur in Zusammenhang mit Schulunterricht gesehen wird, und möchte den Begriff *dynamischer verstehen*.<sup>881</sup> Er möchte ihn nicht nur in Zusammenhang mit Schulfächern sehen, sondern möchte, dass die Musikpädagogik *Ideen im Sinne der gesellschaftlichen Ebene* gestaltet, dass *Beziehungen zwischen dem schulischen Musikunterricht und den außerschulischen Bildungsstätten und -möglichkeiten* gestärkt werden.<sup>882</sup>

Beide Konzepte beinhalten neue Ideen, die zukunftsgerichtet und nicht *ad hoc* realisierbar sind. Sie beeinflussen den Schulalltag grundlegend, beispielsweise in arbeitszeitlicher Hinsicht. Dethlefs-Forsbach konstatiert im Zusammenhang mit *fächerübergreifenden Projekten*, dass *ein zusätzliches Engagement der beteiligten Lehrer* erforderlich sei.<sup>883</sup> Auch der Musikpädagoge Bert Gerhardt spricht sich vehement dafür aus:

*„Wer einmal eine Schule im Aufbruch erlebt hat, an der es selbstverständlich ist nach Unterrichtsende noch 1 bis 2 Stunden präsent zu sein, um Materialien gemeinsam vorzubereiten, an der man auch am späten Nachmittag noch Kollegen in Kommunikation miteinander regelmäßig antrifft, weiß, welch positives Gesamtklima, welche Schulkultur und letztlich welche Zufriedenheit sich bei allen Beteiligten in einer solchen Atmosphäre entwickeln kann.“*<sup>884</sup>

Das mag für manche ein schönes Bild sein, ist allerdings in der Lebenswelt von Lehrkräften sehr einseitig gedacht.

*Fächerverbindend, fächerübergreifend, fachübergreifend* – im Kern geht es doch darum, auf welche Weise welche Kompetenzen erworben werden soll und welchen Stellenwert dabei Fachinhalte haben sollen. Christoph Richter betont, wie wichtig es ist, dass es Schüler:innen einleuchtet, warum sie Fachinhalte lernen, warum z. B. Notenlesen hilfreich ist oder der Erwerb geschichtlicher Kenntnisse:

*„Notwendig ist auch, die biographische Einbettung von Musik mit anderen historischen und mit heutigen Situationen zu vergleichen; das aber bedeutet, die allgemeinen Lebens- und Erfahrungsmuster und die hinter den Situationen liegenden allgemeinen Wirkungs-, Erlebens- und Anschauungsgründe zu erschließen.“*<sup>885</sup>

---

<sup>878</sup> A. a. O., S. 404.

<sup>879</sup> Alexis Kivi: *Diesseits und jenseits des Fachübergreifenden. Perspektiven und Grenzen fachübergreifenden Musikunterrichts*, Augsburg 2022, zugleich Diss., Berlin 2015.

<sup>880</sup> A. a. O., S. 138–139.

<sup>881</sup> A. a. O., S. 203.

<sup>882</sup> Ebd.

<sup>883</sup> Dethlefs-Forsbach, *Fächerübergreifender Unterricht aus der Sicht des Faches Musik*, S. 289.

<sup>884</sup> Bert Gerhardt: *Musik fächerverbindend unterrichten?* In: *Musik und Unterricht* 108/2012, S. 58.

<sup>885</sup> Christoph Richter in: Hans-Klaus Jungheinrich (Hrsg.): *Musikalische Zeitfragen 14. Was ist musikalische Bildung? Werner Klüppelholz im Gespräch mit Bazon Brock, Carl Dahlhaus, Michael Gielen, Jürgen Girgensohn, Heinz Josef Herbort, Mauricio Kagel, György Ligeti, Hans Mayer, Heinz-Klaus Metzger, Christoph Richter, Dorothee Wilms*, Kassel, Basel, London 1984, S. 99.

Hans Werner Heymann formuliert die Frage, warum sich *Kinder und Jugendliche mit mathematischen Symbolen und Formeln, mit historischen Ereignissen, mit Feinheiten der Orthographie und der Lyrik toter Dichter beschäftigen* sollen, und antwortet:

*„Heranwachsende bedürfen der systematischen Auseinandersetzung mit und Aneignung von Welt, um sich selbst und ihre mögliche Rolle in der Welt zu finden. Erst im Prozeß der Bildung wird der Mensch zum Menschen. Und prinzipiell bietet schulischer Fachunterricht einen geeigneten Rahmen für diese notwendige Auseinandersetzung und Aneignung. Denn die Schulfächer repräsentieren die für unsere Kultur und Gesellschaft charakteristischen Zugänge zu der von uns zu erkennenden Welt.“*<sup>886</sup>

Wieviel fachliches Wissen brauchen Schüler:innen, speziell für Urteilsfähigkeit und kritisches Denken? Wie groß ist beim Erwerb überfachlicher Kompetenzen die Bedeutung der fachlichen Kompetenzen?

*„Eine Kompetenz ist eine komplexe Fähigkeit, die sich aus richtigem Wahrnehmen, Urteilen und Handelnkönnen zusammensetzt und darum notwendig das Verstehen der wichtigsten Sachverhalte voraussetzt.“*<sup>887</sup>

Damit wird das Ganze gesehen, die Gesamtheit aller Unterrichtsfächer in ihrer Zusammengehörigkeit und Komplexität, denn den Schüler:innen soll sich *die Welt inhaltlich wie methodisch aus der Perspektive unterschiedlicher Fächer* erschließen.<sup>888</sup> Das Ziel ist, *junge Menschen in der Entfaltung und Stärkung ihrer gesamten Person* zu fördern.<sup>889</sup> Auf welche Weise kann das geschehen? Wie sollen die Bildungs- und Erziehungsziele erreicht werden, die überfachlichen und ebenso auch die fachlichen? Es gibt viele Anregungen, die aber theoretisch bleiben und viele Fragezeichen und Unklarheiten bezüglich der praktisch-organisatorischen Umsetzung stehen lassen bzw. Umstrukturierungen beinhalten, die kurzfristig nicht realisierbar sind. Nach Ansicht der Autorin fehlen praktikable Anregungen, wie Lehrkräfte dieser gewünschten Lehrer:innen-Rolle gerecht werden können, ohne auf zukünftige schulorganisatorische Neuerungen warten zu müssen und ohne sich in Zusatzarbeit zu verstricken. Daher soll im Entwicklungsteil dieser Arbeit ein Modell skizziert werden, bei dem Fächerverbindung direkt umgesetzt werden kann und eben nicht ständige Mehrarbeit bedeutet, sondern hilfreich und unterstützend ist für zeitökonomisches, effektives Arbeiten. Schüler:innen sollen motiviert werden, fächerverbindend zu *lernen* – und Lehrkräfte sollen motiviert werden, fächerverbindend zu *lehren*.

---

<sup>886</sup> Hans Werner Heymann, *Zur Einführung: Allgemeinbildung als Aufgabe der Schule und als Maßstab für Fachunterricht*, in: Hans Werner Heymann (Hrsg.), *Allgemeinbildung und Fachunterricht*, Hamburg 1997, S. 7.

<sup>887</sup> Hartmut von Hentig in: BW, 5–12, 2004, S. 10.

<sup>888</sup> BY, 5–12, G, 2004, S. 8.

<sup>889</sup> Hartmut von Hentig in: BW, 5–12, 2004, S. 9.

## Teil III: Entwicklungsteil

### 34 Fächerverbindung in der Praxis

Die *Praxis*, von der hier die Rede sein soll, bezieht sich auf den normalen Schulalltag mit gängiger Stundentafel und normaler Schulstruktur. *Normal* bedeutet, dass keine speziellen Unterrichtsformen gemeint sind wie z. B. Projektunterricht, offener Unterricht, jahrgangsübergreifender Unterricht und auch keine besonderen Schulformen wie etwa reformpädagogisch geprägte Schulen. Im Unterschied zum Forschungsteil werden hier nicht mehr ausschließlich die Klassenstufen 7–9 betrachtet, sondern die gesamte Sekundarstufe I.

Die im Folgenden genannten Beispiele stammen aus meiner Zeit an der Freien Evangelischen Schule Hannover (2006–2021). Die Unterrichtssituationen haben exakt so stattgefunden, wie ich sie hier schildere; die Äußerungen der Schüler:innen sind wörtlich zitiert.

#### 34.1 Zeitökonomie

Anhand von zwei Beispielen möchte ich den Aspekt des zeitökonomischen Arbeitens betrachten. Fächerverbindung kann dazu führen, dass Unterrichtszeit eingespart werden kann und dass gleichzeitig die Effizienz steigt.

##### Beispiel 1:

Im Unterricht in Jahrgang 5 beginnen wir mit einem kleinen Stück: Ich klatsche einen viertaktigen Rhythmus, die Schüler:innen wiederholen ihn; das üben wir mehrfach. Anschließend wollen wir unser Rhythmusstück aufschreiben, damit wir es nicht vergessen. Das führt uns zu den Notenwerten. Die Schüler:innen benötigen das Bild einer Pizza, um sich etwas vorstellen zu können: Ich habe eine *ganze* Pizza für mich alleine. Wenn die Anna dazukommt, bekommen wir jeder eine *halbe* Pizza. Kommen noch zwei weitere Kinder dazu, bleibt für jeden ein *Viertel* der Pizza usw. Schließlich ist das Prinzip verstanden worden, und die entsprechenden Notenwerte werden aufgeschrieben. In der folgenden Stunde wird zunächst wiederholt, und anschließend können einfache rhythmische Abfolgen notiert und geklatscht oder geklopft werden. Als Hausaufgabe entstehen kleine Rhythmuskompositionen, die in der folgenden – also der dritten – Stunde verglichen, ggfls. korrigiert und mit Schlaginstrumenten umgesetzt werden.

##### Beispiel 2:

Zunächst beginnt alles wie oben beschrieben: mit dem Einüben eines viertaktigen Klatschstückes, dem anschließenden Wunsch der Notation und meiner bildlichen Darstellung anhand der Pizza. Aber dann meldet sich ein Schüler: „Ist das nicht einfach Bruchrechnung?“ Andere nicken; das Bild der Pizza ist damit überflüssig. Die Notenwerte, die den Brüchen entsprechen, werden aufgeschrieben. Einfache rhythmische Abfolgen werden notiert und geklatscht oder geklopft. Als Hausaufgabe entstehen kleine Rhythmuskompositionen, die in der folgenden – also der zweiten – Stunde verglichen, ggf. korrigiert und mit Schlaginstrumenten umgesetzt werden.

Fazit:

Erstens wurde mithilfe der inhaltlichen Verbindung zum Fach Mathematik eine Unterrichtsstunde eingespart, die ich dem vertiefenden Musizieren widmen konnte. Zweitens erschloss sich den Schüler:innen ein Anwendungsgebiet für Bruchrechnung. Sie merkten, dass die einzelnen Unterrichtsfächer inhaltlich miteinander verknüpft sind und dass sie von diesen inhaltlichen Überschneidungen profitieren, weil sie Analogien in einem anderen Fach schneller verstehen.

### 34.2 Zusammenhänge

Das nächste Beispiel bezieht sich auf die Thematisierung der *Wiener Klassik* in Zusammenhang mit der Form der *Sinfonie*. Wir beschäftigen uns mit Beethovens 3. Sinfonie. Wir hören sie auszugsweise an, die Schüler:innen schildern ihre Höreindrücke. Die Begründungen für den Höreindruck finden wir u. a. in Instrumentation, Dynamik, Taktarten. Schließlich kommen wir auf den Titel der Sinfonie zu sprechen, *Eroica*. Warum nennt er sie so? Das Projizieren einer Folie bringt den Schüler:innen Erkenntnisse:

The diagram is a horizontal timeline titled "Die Wiener Klassik" with a yellow header. It is divided into three sections by vertical lines at 1730, 1780, and 1830. Above the timeline, four icons represent historical and cultural events: a steam engine (Dampfmaschine), the Statue of Liberty (Unabhängigkeitserklärung), Napoleon in military uniform (Napoleon), and books titled "Faust" and "Die Räuber" (Schiller). Below the timeline, three portraits of composers are shown: Joseph Haydn (1732-1809), Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791), and Ludwig van Beethoven (1770-1827). Between Haydn and Mozart, an oval contains four string instruments labeled "Streichquartett". Between Mozart and Beethoven, a grand piano is labeled "Hammerflügel". The diagram includes a logo for "AV-Medien-Vertrieb" on the left and a reference to "Oto-Kuwinsky-Str. 18 D-34613 Schwalmtstadt" on the left side. A small text at the bottom reads "Bildnachweis: Archiv für Kunst und Geschichte, Berlin (3)".

Abb. 68:  
Die Wiener Klassik<sup>890</sup>

<sup>890</sup> Abdruck mit freundlicher Genehmigung des AV-Medien-Vertriebs.

Beethoven schrieb seine *Eroica* zwischen 1802 und 1803, also noch unter dem Eindruck der Französischen Revolution, vor Napoleons Krönung zum Kaiser (1804). Er war – jedenfalls anfangs – begeistert von Napoleon. Die Schüler:innen sehen den Zusammenhang zwischen zeitgeschichtlichen Ereignissen und musikalischen Entwicklungen. Sie verstehen, dass Komponisten:innen nie losgelöst vom Zeitgeschehen schreiben konnten und können. Immer wurden und werden sie beeinflusst von den politischen, gesellschaftlichen, sozialen Verhältnissen.

Beim Betrachten der Folie fällt den Schüler:innen noch mehr auf: Goethe und Schiller haben ja auch zu der Zeit gelebt! Von sich aus kommen die Schüler:innen auf Themen aus dem Deutschunterricht zu sprechen. Plötzlich steht die Musik Beethovens nicht mehr allein im Raum, die Verknüpfung der Unterrichtsfächer und ihrer Inhalte ist deutlich zu sehen und weckt sichtlich großes Interesse.

Fazit:

Durch die Verknüpfung der Inhalte von drei Unterrichtsfächern verstanden die Schüler:innen größere Zusammenhänge. Darüber hinaus zeigten sie eine erhöhte Motivation, noch mehr zu erfahren und zu erkennen. Das Unterrichtsgespräch wurde ein lebhafter Meinungs- und Erkenntnisaustausch unter den Schüler:innen, ich konnte mich dabei weitgehend zurücknehmen. Wie ertragreich wäre es erst geworden, wenn umfassendere Kenntnisse aus den anderen Fächern vorhanden gewesen wären! Das trifft in jedem Unterrichtsmodul zu, das sich mit einem Abschnitt der Musikgeschichte beschäftigt.<sup>891</sup> Die Bemerkung eines Schülers in einer ähnlichen Unterrichtssituation, „*Sie wissen schon, dass wir jetzt nicht Geschichtsunterricht haben*“, machte mir deutlich, wie ungewohnt die Verknüpfung von Unterrichtsfächern und Unterrichtsinhalten für die Schüler:innen war.

### 34.3 Fachdidaktik

Im letzten Beispiel geht es um Klänge, um Tonerzeugung, um Dynamik. Ich nehme ein Springseil mit in den Unterricht und erzeuge Wellen. Ich stelle die physikalischen Begriffe Amplitude und Frequenz einander gegenüber und ordne dann die musikalischen Begriffe Lautstärke und Tonhöhe zu. Die Schüler:innen verstehen, dass Töne, Klänge, Dynamik mit physikalischen Phänomenen zusammenhängen und durch sie begründet sind.

Fazit:

Mein Vorgehen war zwar durchaus erfolgreich, aber erstens wieder – wie im Beispiel mit Notenwerten bzw. Bruchrechnung – zeitaufwändig. Zweitens gehört das Vermitteln physikalischer Phänomene in den Fachbereich der Physiklehrkraft, die die methodisch-didaktischen Verfahrensweisen beherrscht – im Gegensatz zu meiner physikalisch-laienhaften Herangehensweise.

---

<sup>891</sup> Vgl. SL, 7, 2020, S. 6 und SL, 9, 2020, S. 5: „Ziel der Unterrichtseinheit „*Musik in ihrer Zeit*“ ist die Vermittlung eines Grundverständnisses für die historischen Bedingungen der Entstehung von Musik. Die Neugier der Schüler und Schülerinnen auf Geschichte und soziale Einbettung von Musik wird geweckt und ein tieferes Verständnis ihrer häufig funktionalen Gebundenheit erlangt.“

Unterrichtsqualität hat für mich einen sehr hohen Stellenwert, und dazu gehören nicht nur fachliche Kenntnisse, sondern auch didaktisch-methodische Qualitäten im jeweiligen Fach. Wer alles zu bewältigen versucht, wird zwangsläufig im Unbefriedigenden stecken bleiben. Das sieht auch Christoph Richter so:

*„Der Fachdidaktiker muß also in vielen Disziplinen zu Hause sein. In diesem Zwang zur Quantität liegt die Gefahr, daß die Qualität seiner Kompetenz leidet.“<sup>892</sup>*

Als Ausweg schlägt Richter die Ausbildung von Musiklehrer:innen zu *Überfachlehrern* vor.<sup>893</sup> Das ist eine schöne, aber sehr schwierig zu realisierende Vision; auf keinen Fall ist dieses Ziel von heute auf morgen erreichbar. Fächerverbindung, wie ich sie vorschlage, lässt sich dagegen innerhalb kürzester Zeit umsetzen.

#### 34.4 Organisation

*„Die Zusammenarbeit mit anderen Fächern ist dort anzustreben, wo sich von einer gewählten Thematik her Querverbindungen anbieten, die sich als wesentlich und tragfähig erweisen. Diese Kooperation macht für die Schülerinnen und Schüler die Zusammenhänge zwischen den Einzelfächern durchschaubar; sie eröffnet die Möglichkeiten der Vertiefung, wie sie von einem einzelnen Fach nicht geleistet werden kann. Die Kooperation kann sich in Formen lockerer Absprache, in Themenkonzentration für einen bestimmten Zeitraum bis hin zum Team-Teaching verwirklichen. Es ist Aufgabe der Fachkonferenzen und Klassenkonferenzen, diese Zusammenarbeit zu initiieren und zu fördern.“<sup>894</sup>*

*„In vielen Schulen werden Vorhaben begonnen, die viel Planungs- und Organisationsaufwand kosten, aber im Ergebnis für alle Beteiligten häufig doch unbefriedigend bleiben. Den Lehrkräften fehlen bisher ausreichende Orientierungen für die fächerverbindende Unterrichtsplanung, die Ziele und Inhalte der einzelnen übergreifenden Themenkomplexe sowie ein systematischer Ansatz zu ihrer Integration in den Unterricht.“<sup>895</sup>*

Diese zwei Zitate mögen genügen, um exemplarisch die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit zu zeigen. Hier möchte ich ansetzen und konzeptionelle Vorschläge machen, die beides zusammenbringen. Dabei gehe ich von bestimmten Voraussetzungen aus:

- Grundlage ist die schulorganisatorische Struktur der gymnasialen Sekundarstufe I.
- Besondere Unterrichtsformate wie beispielsweise Projektunterricht sollen bewusst ausgeklammert werden.
- Verschiedene bestehende Fachpläne werden exemplarisch herangezogen.

*Fächerverbindung*, wie ich sie meine, hat die beteiligten Personengruppen – Lehrkräfte und Schüler:innen – im Blick und möchte zweierlei bewirken: Die Lehrkräfte sollen sehen, dass die von mir vorgeschlagene Art der *Fächerverbindung* Zeit und Arbeit spart und gleichzeitig die

---

<sup>892</sup> Christoph Richter: *Musik als Spiel. Orientierung des Musikunterrichts an einem fachübergreifenden Begriff. Ein didaktisches Modell*, Wolfenbüttel und Zürich 1975, S. VI.

<sup>893</sup> Christoph Richter: *Musik, ein immer schon fachübergreifender Gegenstand*, in: vds-magazin, Verband Deutscher Schulmusiker Schleswig-Holstein, April 2012, S. 56.

<sup>894</sup> NW, 5–10, 1993, S. 33.

<sup>895</sup> BB, 7–10, ÜTK, 2003, S. 4.



Nur die oberen beiden Stimmen sind unterschiedlich rhythmisiert, die dritte Stimme hat durchlaufende Viertelnoten. Zusätzlich weist sie verschiedene Tonhöhen auf und unterscheidet sich damit in zweierlei Hinsicht von den beiden oberen Stimmen. Infolge des gleichbleibenden Rhythmus ist die dritte Stimme an der Entstehung *neuer polyrhythmischer* und *neuer polymetrischer Modelle* nicht beteiligt, daher werden im Folgenden nur die beiden Oberstimmen betrachtet.

Fink nennt zwei Stellen, an denen *Kreuzpunkte* entstehen, nämlich die Takte 7 und 13.<sup>899</sup> Die *Kreuzpunkte* sind deutlich zu sehen, wenn man beide Stimmen – hier exemplarisch für Klanghölzer – mit ihren jeweiligen Wiederholungen notiert:

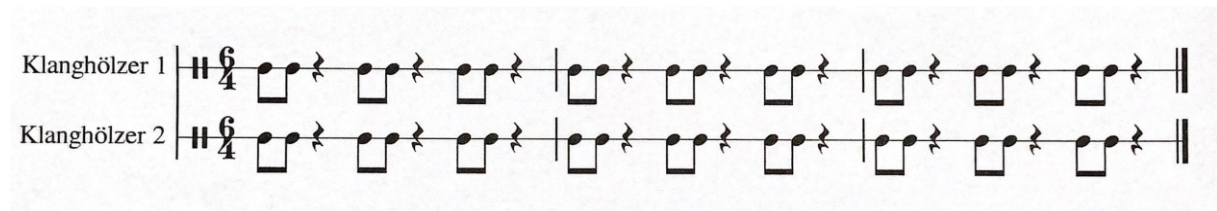


Abb. 70:  
*Kreuzpunkt* entsprechend Takt 7

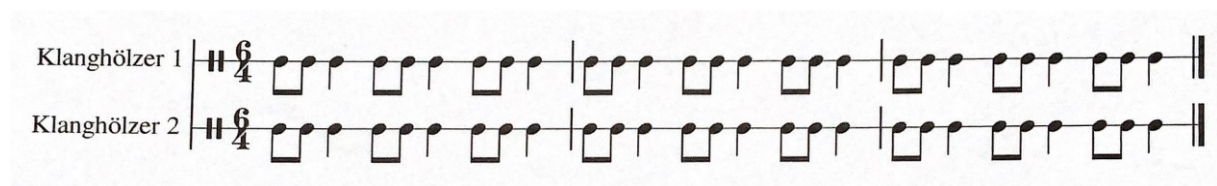


Abb. 71:  
*Kreuzpunkt* entsprechend Takt 13

Ich übertrage jetzt das Prinzip der *Kreuzpunkte* auf Unterrichtsfächer. Der Unterschied zum Notenmaterial besteht darin, dass die Fächer natürlich unterschiedliche Inhalte haben, also nicht dasselbe Material lediglich mit unterschiedlich vielen Wiederholungen wie bei Finks *Kreuzpunkten*. Aber das Phänomen der *Kreuzpunkte* mit der plötzlichen Klarheit des Zusammentreffens bleibt erhalten. Wie kann das durchgeführt werden?

Jedes Fach hat seine inhalts- und kompetenzorientierten Schwerpunkte und zeitlichen Abläufe, die häufig in schulinternen Arbeitsplänen in den Fachkonferenzen vereinbart und festgelegt werden. Z. B. gehört es in Niedersachsen zu den *Aufgaben der Fachkonferenz*, dass sie „unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der fachbezogenen Vorgaben des Kerncurriculums einen schulinternen Arbeitsplan (Fachcurriculum)“ erarbeitet.<sup>900</sup> Dieser *schulinterne Arbeitsplan* soll auch die *zeitliche Zuordnung innerhalb der Schuljahrgänge* festlegen.<sup>901</sup> Hier knüpfe ich an und schlage vor, diesen Ablauf nicht in einer Tabelle oder etwas Ähnlichem festzuhalten, sondern in einem *Zeitstrahl*: Welcher Themenkomplex wird wann bearbeitet? Voraussetzung wäre, dass erstens mindestens einige Fächer einen solchen *Zeitstrahl* anlegen, und dass sie sich

<sup>899</sup> Ebd.

<sup>900</sup> NI, 5–10, 2017, S. 23.

<sup>901</sup> Ebd.

zweitens im Unterrichtsalltag auch tatsächlich danach richten. Die dann vorliegenden Zeitleisten müssten verglichen und auf mögliche *Kreuzpunkte* hin untersucht werden. Manche könnten sich von ganz alleine ergeben, andere müssten durch zeitliche Umverteilung eingerichtet werden, wie es der *Lehrplan Musik* in Rheinland-Pfalz schon 1998 vorschlug:

*„Oft arbeiten die verschiedenen Disziplinen phasenweise an unterschiedlichen Aspekten des gleichen Themas. Dies trifft im Besonderen bei "verwandten" Fächern zu. Hier gilt es, solche Arbeitsphasen zeitlich zu parallelisieren. Ein übergeordnetes, gemeinsames Thema wird somit in seinem jeweils modifizierten fachspezifischen Bezug zeitgleich bearbeitet. Daraus ergibt sich für die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, Erfahrungen aus (zumindest zwei) verschiedenen Fächern direkt miteinander verbinden zu können. Um solche Parallelisierungen zu erreichen, ist es oftmals notwendig, die Reihenfolge der Themen im Vergleich zu ihrer Anordnung im Lehrplan gezielt umzustellen. Entsprechende Absprachen über die Grenzen der Fachkonferenzen hinaus sind dazu unbedingt notwendig.“<sup>902</sup>*

Genau dieses Verfahren liegt im Prinzip auch meinem Modell zugrunde. Allerdings ist mein Anliegen eine systematische Implementierung in die schulinternen Curricula, die durch eine effiziente, zeitsparende Vorgehensweise vorgenommen wird. Das Finden der Kreuzpunkte mit mindestens einem anderen Fach und die gegebenenfalls nötige zeitliche Umstellung der Unterrichtsmodule muss nur ein einziges Mal in den Fachkonferenzen stattfinden. Um die Kreuzpunkte herum bleibt viel individuelle Freiheit für die Lehrkräfte, um Unterrichtsinhalte entsprechend der Situation innerhalb der Lerngruppe (z. B.: Welche Kompetenzen wurden noch nicht zufriedenstellend erreicht?) oder entsprechend den außerschulischen Ereignissen (z. B. Konzertbesuch und seine Vorbereitung) zu modifizieren.

### 36 *Kreuzpunkte* in der Praxis

Das oben Gesagte führt zu *Kreuzpunkten* mit fachspezifischen Inhalten, es sind *fachlich-orientierte Kreuzpunkte*.<sup>903</sup> Das Fachliche bildet dabei das Zentrum des Unterrichtsgeschehens. Basis sind die Inhalte der Fachpläne, auf deren Grundlage die Unterrichtsmodule entwickelt werden. Exemplarisch werden hier Fachpläne aus Baden-Württemberg betrachtet. Sie wurden für alle Fächer zeitgleich (2016) herausgegeben und nach demselben Prinzip aufgebaut.<sup>904</sup>

- Die Klassenstufen 5 und 6 sowie 7, 8 und 9 sind jeweils zusammengefasst, Jahrgang 10 steht separat.
- Neben *Leitgedanken zum Kompetenzerwerb* werden *prozessbezogene Kompetenzen* sowie *Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen* aufgeführt – jeweils fachspezifisch.
- Zeitliche Abfolgen sind in den Fachplänen nicht vorgegeben.

Daraus folgt, dass in den Fachgruppen Verabredungen getroffen werden müssen, die z. B. in einem *schuleigenen Arbeitsplan* oder einem *schulinternen Curriculum* festgehalten werden:<sup>905</sup>

---

<sup>902</sup> RP, 5–9/10, 1998, S. 123.

<sup>903</sup> Weitere Möglichkeiten von *Kreuzpunkten* mit anderer Orientierung werden im nächsten Kapitel dargestellt.

<sup>904</sup> Vgl. BW, 5–10, 2016, S. 19–25.

<sup>905</sup> Die Begriffe sind bedeutungsgleich ebenso wie weitere, ähnlich lautende Ausdrücke.

„Schulinterne Curricula als Teil des Schulprogramms sind eine Antwort der Schule auf die Notwendigkeit der Qualitätsentwicklung und -überprüfung von Unterricht. Sie beruhen auf der Basis eines in der Schule herbeigeführten Konsensprozesses.“<sup>906</sup>

Grundlage für die *schulinternen Curricula* sind die Vorgaben der Fachpläne. Für *Musik* lauten die – der Übersicht halber hier stichwortartig zusammengefassten – *Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen* im Musik-Fachplan in Baden-Württemberg 2016 folgendermaßen:<sup>907</sup>

<b>Musik gestalten und erleben</b>
Lieder unterschiedlicher Stile und Kulturen singen und gestalten
Haltung, Atmung, Intonation, Stimmumfang, Artikulation
Rhythmen
Lieder instrumental begleiten
Aufnahmetechnik
Bild, Szene, Text vertonen
Musik und Bewegung
Hörerlebnisse sprachlich äußern

<b>Musik verstehen</b>
Klangerzeugung (Stimme und Instrumente), Resonanzkörper
Vokale und instrumentale Ensembles
metrische, rhythmische, melodische Eigenschaften von Musik erkennen und anwenden
musikalische Parameter als Gestaltungsmittel wahrnehmen
Notation mit mehreren Stimmen
Aspekte der Rock- und Popmusik
Gestaltungsmittel in Oper und Musical
Programmmusik

<b>Musik reflektieren</b>
beim Üben und Vortragen Beurteilungen für sich und andere vornehmen und begründen
vorgegebene formale, kreative und ästhetische Beurteilungskriterien zum Reflektieren anwenden
Gebrauchsweisen, Funktionen und Wirkungen von Musik wahrnehmen und beschreiben
Musik in identitätsstiftenden und gesellschaftlichen Kontexten reflektieren
Musik und ihre Vermarktung
Merkmale und Aspekte der Entstehungszeit von Musikstücken beschreiben

Keiner der drei Bereiche steht für sich, sie sind immer miteinander verwoben.

<sup>906</sup> Mascha Kleinschmidt-Bräutigam in: Mascha Kleinschmidt-Bräutigam / Ursula Meierkord, *Schulinternes Curriculum. Ein Baustein zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts*, Berlin o. J., S. 4.

<sup>907</sup> Vgl. BW, 5–10, 2016, S. 19–25.

In mehrfacher Hinsicht, z. B. in dem Grad der Ausführlichkeit und in der zeitlichen Reihenfolge, ergeben sich viele Freiheiten: „In seinen zahlreichen Facetten und Formen eröffnet der Musikunterricht große Gestaltungsspielräume“.<sup>908</sup> Dazu gehört auch die Aufteilung der einzelnen Unterrichtsinhalte. Beispielsweise könnte eine mögliche chronologische Abfolge in Klasse 7 so aussehen:<sup>909</sup>

Module: 1	2	3	4	5	6
Lieder unterschiedlicher Stile und Kulturen singen und gestalten	Haltung, Atmung, Intonation, Stimmumfang, Artikulation	Klangerzeugung (Stimme und Instrumente), Resonanzkörper	Beim Üben und Vortragen Beurteilungen für sich und andere vornehmen und begründen	Gestaltungsmittel des Musiktheaters in Oper oder Musical nennen und beschreiben	Merkmale und Aspekte der Entstehungszeit von Musikstücken beschreiben

Abb. 72:  
mögliche chronologische Abfolge von Unterrichtsmodulen *Musik*

Es ist eine fiktive Zeitschiene, die sich an den oben genannten *Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen* orientiert. Über die Dauer der sechs Module wird dabei keine Aussage gemacht.

Innerhalb der einzelnen Module sind Anhaltspunkte zu finden, die eine Fächerverbindung nahelegen, z. B. mit *Deutsch, Geschichte, Physik* und *Biologie*:

Module: 1	2	3	4	5	6
<i>Deutsch</i>	<i>Biologie</i>	<i>Physik</i>	<i>Deutsch</i>	<i>Deutsch</i>	<i>Geschichte</i>

Abb. 73:  
Möglichkeiten für Fächerverbindung

Um die Möglichkeiten für Fächerverbindung inhaltlich zu erkennen, müssen die *Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen* dieser vier Fächer betrachtet werden. Dort sind die entsprechenden Anknüpfungspunkte zu finden:

<sup>908</sup> BW, 5–10, 2016, S. 5.

<sup>909</sup> Die Reihenfolge ist angelehnt an die *Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen* im *Bildungsplan 2016 Musik* in Baden-Württemberg: BW, 5–10, 2016, S. 19–25.

Die *Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen* im Fach *Deutsch* weisen zwei übergeordnete Gebiete aus mit drei bzw. zwei Unterkategorien:<sup>910</sup>

- Texte und andere Medien
  - o Literarische Texte
  - o Sach- und Gebrauchstexte
  - o Medien
- Sprachgebrauch und Sprachreflexion
  - o Struktur von Äußerungen
  - o Funktion von Äußerungen

Das bedeutet, dass das *Modul 1* im Musikunterricht mit *Literarische Texte* im Deutschunterricht verknüpft werden kann und die *Module 4* und *5* mit *Struktur von Äußerungen*.

Im Fach *Physik* sind sieben Gebiete aufgeführt:<sup>911</sup>

- Denk- und Arbeitsweisen der Physik
- Optik und Akustik
- Energie
- Magnetismus und Elektromagnetismus
- Grundgrößen der Elektrizitätslehre
- Mechanik: Kinematik
- Mechanik: Dynamik

*Akustik* ist für die Verbindung mit dem Fach *Musik* prädestiniert und kann in unserem Beispiel vor allem mit *Modul 3* verknüpft werden.

Bei den *Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen* im Fach *Biologie* ist der Bereich *Humanbiologie* differenziert dargestellt.<sup>912</sup>

- Zelle und Stoffwechsel
- Humanbiologie
  - o Körperbau und Bewegung
  - o Ernährung und Verdauung
  - o Atmung, Blut und Kreislaufsystem
  - o Fortpflanzung und Entwicklung
  - o Informationssysteme
  - o Immunbiologie
- Ökologie

Das Thema *Atmung* bietet sich für eine Verknüpfung mit dem *Modul 2* im Musikunterricht an, denkbar wäre auch ein Einbezug des Bereichs *Körperbau und Bewegung*.

Die *Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen* im Fach *Geschichte* umfassen die Zeit zwischen Mittelalter und 20. Jahrhundert, so dass eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten vorhanden ist:<sup>913</sup>

---

<sup>910</sup> Vgl. BW, Deutsch, 5–10, 2016, S. 1.

<sup>911</sup> BW, Physik, 5–10, 2016, S. 1.

<sup>912</sup> BW, Biologie, 5–12, 2016, S. 1.

<sup>913</sup> BW, Geschichte, 5–10, 2016, S. 1.

- Europa im Mittelalter – Leben in der Agrargesellschaft und Begegnungen mit dem Fremden
- Wende zur Neuzeit – neue Welten, neue Horizonte, neue Gewalt
- Die Französische Revolution – Bürgertum, Vernunft, Freiheit
- Europa nach der Französischen Revolution – Bürgertum, Nationalstaat, Verfassung
- Der industrialisierte Nationalstaat – Durchbruch der Moderne
- Imperialismus und Erster Weltkrieg – europäisches Machtstreben und Epochenwende
- Europa in der Zwischenkriegszeit – Durchbruch und Scheitern des demokratischen Verfassungsstaats
- Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg – Zerstörung der Demokratie und Verbrechen gegen die Menschlichkeit
- BRD und DDR – zwei Staaten, zwei Systeme in der geteilten Welt

Sehr geeignet wäre eine Verbindung mit dem *Modul 6* im Musikunterricht. So könnte beispielsweise Musik des Mittelalters mit *Europa im Mittelalter* verknüpft werden oder eine der großen Opern des 19. Jahrhunderts mit *Europa nach der Französischen Revolution*.

Die genannten Beispiele zeigen, wo Unterrichtsfächer sich inhaltlich treffen. Wenn die Gemeinsamkeiten auch zeitlich zusammentreffen, wenn sich also *Kreuzpunkte* ergeben, wird die Effizienz für den Unterricht erhöht. Möglicherweise liegen die Inhalte quasi zufällig synchron, damit sind dann die *Kreuzpunkte* ohne weiteres Zutun hergestellt. Es ist anschließend nur noch nötig, sie verbindlich zu verabreden, damit sie sich nicht mit derselben Zufälligkeit, mit der sie entstanden sind, wieder auflösen.

Wenn das zeitliche Zusammentreffen aber nicht von vornherein gegeben ist, könnte der Ablauf auszugsweise z. B. folgendermaßen aussehen:

	Module: 1	2	3	4
Musik	Lieder unterschiedlicher Stile und Kulturen singen und gestalten	Klangerzeugung (Stimme und Instrumente), Resonanzkörper	Oper oder Musical	Merkmale und Aspekte der Entstehungszeit von Musikstücken beschreiben
Physik	Denk- und Arbeitsweisen der Physik	Energie	Akustik	Grundgrößen der Elektrizitätslehre

Abb. 74:  
Abfolge der Module ohne *Kreuzpunkt*

Um einen *Kreuzpunkt* herzustellen, wäre in diesem Fall eine zeitliche Umstellung in einem Fach oder in beiden Fächern nötig.

Möglichkeit 1: *Musik* ändert den Ablauf:

	Module: 1	2	3	4
<b>Musik</b>	Lieder unterschiedlicher Stile und Kulturen singen und gestalten	Oper oder Musical	Klangerzeugung (Stimme und Instrumente), Resonanzkörper	Merkmale und Aspekte der Entstehungszeit von Musikstücken beschreiben
<b>Physik</b>	Denk- und Arbeitsweisen der Physik	Energie	Akustik	Grundgrößen der Elektrizitätslehre

Abb. 75:  
Abfolge der Module mit *Kreuzpunkt* entsprechend *Möglichkeit 1*

Möglichkeit 2: *Physik* ändert den Ablauf:

	Module: 1	2	3	4
<b>Musik</b>	Lieder unterschiedlicher Stile und Kulturen singen und gestalten	Klangerzeugung (Stimme und Instrumente), Resonanzkörper	Oper oder Musical	Merkmale und Aspekte der Entstehungszeit von Musikstücken beschreiben
<b>Physik</b>	Denk- und Arbeitsweisen der Physik	Akustik	Energie	Grundgrößen der Elektrizitätslehre

Abb. 76:  
Abfolge der Module mit *Kreuzpunkt* entsprechend *Möglichkeit 2*

Möglichkeit 3: beide Fächer ändern den Ablauf:

	Module: 1	2	3	4
<b>Musik</b>	Lieder unterschiedlicher Stile und Kulturen singen und gestalten	Merkmale und Aspekte der Entstehungszeit von Musikstücken beschreiben	Oper oder Musical	Klangerzeugung (Stimme und Instrumente), Resonanzkörper
<b>Physik</b>	Denk- und Arbeitsweisen der Physik	Energie	Grundgrößen der Elektrizitätslehre	Akustik

Abb. 77:  
Abfolge der Module mit *Kreuzpunkt* entsprechend *Möglichkeit 3*

Gerade im Fach Musik ist es im Allgemeinen leicht möglich, eine zeitliche Umverteilung vorzunehmen, da in Musik die drei Bereiche und ihre Inhalte gleichberechtigt nebeneinanderstehen und nicht zwingend aufeinander aufbauen, wie das in anderen Fächern oft der Fall ist.

Verallgemeinernd lassen sich die drei Schritte auflisten, die nötig sind, um *fachlich-orientierte Kreuzpunkte* herzustellen:

- 1) Jede Fachkonferenz teilt die einzelnen Fachinhalte in Module mit zeitlicher Abfolge ein.
- 2) In jeder Fachkonferenz werden mögliche *Kreuzpunkte* mit einem oder mehreren anderen Fächern herausgearbeitet.
- 3) Die Fachkonferenzen vergleichen ihre Zeitschienen und stellen den *fachlich-orientierten Kreuzpunkt* her.

Die ersten beiden Punkte werden innerhalb der jeweiligen Fachkonferenzen besprochen. Wie aufwändig sich das gestaltet, hängt entscheidend davon ab, ob in den jeweiligen Fächern ein *schulinterner Arbeitsplan* bereits existiert oder nicht.<sup>914</sup> Der dritte Punkt ist der einzige, bei dem sich Fachkonferenzen bzw. deren Vertreter:innen zusammensetzen und verbindliche Verabredungen treffen müssen. Alle drei Schritte müssen nur ein einziges Mal durchgeführt werden, die Absprachen behalten ihre Gültigkeit.<sup>915</sup> Den beteiligten Fächern bleibt viel Freiraum, in dem sie um diesen *Kreuzpunkt* herum Abfolge und Struktur der Fachinhalte gestalten, außerschulische Angebote wahrnehmen usw.

### 37 Erweiterung der *Kreuzpunkte*

Das dargestellte Modell lässt sich erweitern durch

- *phänomen-orientierte Kreuzpunkte*,
- *kompetenz-orientierte Kreuzpunkte*,
- *kombinierte Kreuzpunkte*.

Der Aufwand der Absprachen – sowohl innerhalb einer Fachkonferenz als auch zwischen den beteiligten Fachkonferenzen – vergrößert sich zum einen je nach Anzahl der beteiligten Fächer, zum anderen durch die jeweilige Komplexität der für den *Kreuzpunkt* gewählten Thematik. *Kombinierte Kreuzpunkte* werden die aufwändigsten sein, da zwei Arten von *Kreuzpunkten* miteinander verknüpft werden.

---

<sup>914</sup> *Schulinterne Arbeitspläne* sind in einigen Bundesländern verpflichtend, in anderen nicht. Teilweise bestand die Verpflichtung und wurde inzwischen aufgehoben, z. B. werden in Brandenburg seit 1.8.2024 „den Schulen zentral erarbeitete Curricula sowie Beispiele für Fachpläne und Unterrichtsstunden zur Verfügung gestellt“. [https://mbjs.brandenburg.de/aktuelles/pressemitteilungen.html?news=brandenburg\\_06.c.844085.de](https://mbjs.brandenburg.de/aktuelles/pressemitteilungen.html?news=brandenburg_06.c.844085.de) [09-06-2025].

<sup>915</sup> Erneute Absprachen sind natürlich möglich, aber im Prinzip nur dann nötig, wenn es Anlass zu Modifikationen bzw. Verbesserungen gibt, z. B. aufgrund von Erfahrungswerten.

### 37.1 Phänomen-orientierte Kreuzpunkte

*Phänomen-orientierte Themen* werden meist in Zusammenhang mit Projektarbeit genannt wie z. B. *Anregung für ein fächerverbindendes Projekt zum Thema „Wasser“* im *Rahmenplan Musik* in Mecklenburg-Vorpommern.<sup>916</sup> Ebenfalls zum Phänomen *Wasser* führte Christoph Schönherr in Hamburg ein Projekt durch, bei dem er auch die Hochschule für Musik und Theater Hamburg einbezog: *Wasser ist mehr als H<sub>2</sub>O – Wasser in der Musik*.<sup>917</sup> Projekte erweitern den Horizont aller Beteiligten und sind zudem eine Abwechslung im Schulalltag. Dabei greifen sie meist sowohl in die Stundentafel als auch in die Fächer- und Klassenstrukturen ein. Das kann erhöhte Lernmotivation bei den Schüler:innen bewirken, bedeutet allerdings für die Lehrkräfte erheblichen organisatorischen und zeitlichen Aufwand. Das kann jedoch sehr lohnend sein, und der Stellenwert von Projektarbeit soll hier keineswegs angezweifelt werden. Trotzdem möchte ich Arbeitsmöglichkeiten zeigen, die bei *phänomen-orientierten Themen* viele Fächer einbeziehen, ohne in schulinterne Strukturen einzugreifen. Die sozialen Aspekte von Projektarbeit – neue Zusammensetzung von Lerngruppen, Teamteaching, möglicherweise sogar Auflösen der gewohnten Rollenverteilung zwischen Lernenden und Lehrenden<sup>918</sup> – finden dabei keine Berücksichtigung. Aber das Erkennen von Zusammenhängen und die damit verbundene Lerneffizienz haben einen sehr hohen Stellenwert.

Als Beispiel für einen *phänomen-orientierten Kreuzpunkt* wähle ich hier das Thema *Sonne*. Anders als bei einem *fachlich-orientierten Kreuzpunkt*, der zum einen u. U. nur einen sehr kleinen zeitlichen Rahmen braucht und zum anderen schon mit zwei beteiligten Fächern sinnvoll und effektiv ist, müsste für das Thema *Sonne* einerseits ein längeres Unterrichtsmodul eingeplant werden, und andererseits könnte das Spektrum der beteiligten Fächer sehr viel größer sein, beispielsweise:

---

<sup>916</sup> MV, 7–10, 2002, S. 19.

<sup>917</sup> Vgl. Schönherr, Christoph (Hrsg.): *Klassenmusizieren in phänomen-orientierter Vermittlung. Dokumentation des Projekts Wasser ist mehr als H<sub>2</sub>O – Wasser in der Musik*, Schriftenreihe der Hochschule für Musik und Theater Hamburg, Band 4: *Musik und*, Heister, Hanns-Werner / Hochstein Wolfgang (Hrsg.), Berlin 2003.

<sup>918</sup> Vgl. Dethlefs-Forsbach, *Fächerübergreifender Unterricht aus der Sicht des Faches Musik*, S. 289.

<b>Unterrichtsfach</b>	<b>Unterrichtsmodul</b>
Musik	Formenlehre + Singen: Lieder, Kanons, Quodlibets
	Wiener Klassik
	Politisches Lied + Singen
	Orchestermusik des 19. Jahrhunderts
	Gruppenkomposition / -improvisation
	Popsongs singen und spielen
Kunst	Romantik
	Mal- und Zeichentechniken
	Basteln mit verschiedenen Materialien
Deutsch	Deutsche Lyrik des 18. und 19. Jahrhunderts
	Sprichworte und ihre Interpretation
Englisch	Lektüre
	Kochrezepte
Geschichte	Griechische Mythologie, griechische Götter
	Italien, z. B. Galileo Galilei
	Frankreich, Könige im 17. und 18. Jahrhundert
Sozialkunde / Politik	Politisches Lied
	Der Mensch braucht die Sonne
Religion	Religionen in aller Welt
	Bedeutung des Lichts im Christentum
Geografie	Zeitzone / Zeitverschiebung
	Erdachse / Erddrehung
Physik	Optik
	Astronomie
Biologie	Fotosynthese
	Tiere und Pflanzen in Höhlen
	Vitamine
Sport	Yoga
	Tanz

Daraus ergeben sich mögliche Inhalte mit direktem Bezug zum Begriff *Sonne*:

<b>Unterrichtsfach</b>	<b>Kreuzpunkt Sonne innerhalb des Unterrichtsmoduls</b>
Musik	„Vom Aufgang der Sonne ...“, „Jeden Morgen geht die Sonne auf ...“
	aus: Haydn, Die Schöpfung: „... und es ward Licht ...“
	„Brüder, zur Sonne, zur Freiheit ...“
	aus: Grieg, Peer-Gynt-Suite „Morgenstimmung“
	“Sonnenaufgang” und / oder “Sonnenuntergang” Stevie Wonder „You are the Sunshine of my Life”
Kunst	Sonnenaufgänge / Sonnenuntergänge
	Schattenwurf in der Natur
	eine Sonnenuhr bauen
Deutsch	z. B. Goethe „... Wo wir uns der Sonne freuen, sind wir jede Sorge los. ...“
	„... sieht keine Sonne mehr.“ – „... ist ein echter Sonnenschein.“
Englisch	„Sunny-Side Up“ von Jacky Davis
	“sunny-side-up-eggs”
Geschichte	Helios und die Quadriga
	„... und sie bewegt sich doch.“: vom geozentrischen zum heliozentrischen Weltbild
	„Der Sonnenkönig“
Sozialkunde / Politik	„Brüder, zur Sonne, zur Freiheit ...“
	fehlende Sonne => weniger Lebensfreude / viel Sonne => mehr Lebensfreude
Religion	Der alt-ägyptische Sonnenkult
	„Ich bin das Licht der Welt.“ Johannes-Evangelium 8,12
Geografie	Verschiebung der Sonnenauf- und Sonnenuntergänge
	Jahreszeiten / Sonnenscheindauer
Physik	Funktionsweise von Sonnenbrillen
	Aufbau des Sonnensystems
	Sonnenstürme und Polarlichter
Biologie	Die Bedeutung des Sonnenlichts
	Leben völlig ohne Sonne
	Ohne Sonnenlicht kein Vitamin D
Sport	Der Sonnengruß
	einen „Sonnentanz“ erfinden und umsetzen

Die Liste der in Frage kommenden Inhalte ist exemplarisch. Sie kann zum einen verlängert werden, zum anderen muss sie je nach beteiligten Jahrgangsstufe modifiziert werden.

Da der *phänomen-orientierte Kreuzpunkt* möglicherweise durch die jeweiligen Fachpläne angeregt wird, aber nicht unbedingt konkret in ihnen vorgegeben ist, muss er durch die Fachkonferenzen festgelegt werden:

- 1) Jede Fachkonferenz teilt die einzelnen Fachinhalte in Module mit zeitlicher Abfolge ein und arbeitet dabei einen Vorschlag für ein *phänomen-orientiertes Thema* heraus.
- 2) Die Fachkonferenzen verständigen sich auf ein *phänomen-orientiertes Thema*.
- 3) Die Fachkonferenzen vergleichen ihre Zeitschienen und stellen den *phänomen-orientierten Kreuzpunkt* her.

Hier müssen sich die Fachkonferenzen bzw. deren Vertreter:innen für zwei Punkte zusammensetzen und verbindliche Verabredungen treffen. Wie aufwändig besonders der zweite Punkt ist, die Einigung auf ein *phänomen-orientiertes Thema*, ist schwer vorhersehbar. Sowohl dieser Vorgang als auch das darauffolgende Herstellen des *phänomen-orientierten Kreuzpunktes* werden umso aufwändiger, je mehr Fächer daran beteiligt sind. Das ist in etwa vergleichbar mit der Organisation für eine Projektwoche. Aber im Unterschied dazu werden die Unterrichtsstunden dann in den Fächern unabhängig voneinander und entsprechend der gültigen Stundentafel durchgeführt.

Wenn das *phänomen-orientierte Thema* beibehalten wird, müssen alle drei Schritte nur ein einziges Mal durchgeführt werden, die Absprachen behalten ihre Gültigkeit. Ebenso wie bei den *fachlich-orientierten Kreuzpunkten* bleibt allen beteiligten Fächern eigener Gestaltungsspielraum für weitere fachliche Module. Möglicherweise ist es am besten, wenn ein *phänomen-orientierter Kreuzpunkt* ungefähr in der Mitte eines Schulhalbjahres angesiedelt wird, weil dadurch sowohl eine eventuell nötige fachliche Hinführung als auch ganz andere für das Halbjahr festgesetzte Inhalte vor bzw. nach dem *Kreuzpunkt* Raum finden können.

### 37.2 Kompetenz-orientierte Kreuzpunkte

Bei den beiden bisher genannten Arten von *Kreuzpunkten* – *fachlich-orientiert* bzw. *phänomen-orientiert* – steht der Erwerb von *inhaltsbezogenen Kompetenzen* im Mittelpunkt. Unter der Überschrift *kompetenz-orientierte Kreuzpunkte* sollen im Folgenden *überfachliche* und *prozessbezogene Kompetenzen* betrachtet werden. Unter *überfachlichen Kompetenzen* werden die Kompetenzen verstanden, die einerseits durch die Beschäftigung mit gesellschaftsrelevanten Themen, wie etwa *Menschenwürde* und *Integration*, erworben werden und die andererseits mit allgemeinen Bildungs- und Erziehungszielen verknüpft sind, beispielsweise *Verantwortungsbewusstsein* und *Teamfähigkeit*. Dagegen beschreiben *prozessbezogene Kompetenzen* die Umgangsweisen während des Wissenserwerbs von fachspezifischen Inhalten, etwa *kommunikative Kompetenzen* und *Reflexionskompetenzen*.

### 37.2.1 Kreuzpunkte prozessbezogener Kompetenzen

Exemplarisch werden die *prozessbezogenen Kompetenzen* hier für die vier Fächer *Musik*, *Geschichte*, *Deutsch* und *Physik* aufgeführt gemäß den *Bildungsplänen 2016* in Baden-Württemberg:

<i>Prozessbezogene Kompetenzen</i>	
Musik <sup>919</sup>	<i>Persönlichkeit und Identität</i>
	<i>Gemeinschaft und Verantwortung</i>
	<i>Methoden und Techniken</i>
	<i>Kommunikation</i>
	<i>Gesellschaft und Kultur</i>
Geschichte <sup>920</sup>	<i>Fragekompetenz</i>
	<i>Methodenkompetenz</i>
	<i>Reflexionskompetenz</i>
	<i>Orientierungskompetenz</i>
	<i>Sachkompetenz</i>
Deutsch <sup>921</sup>	<i>Sprechen und Zuhören</i>
	<i>Schreiben</i>
	<i>Lesen</i>
Physik <sup>922</sup>	<i>Erkenntnisgewinnung</i>
	<i>Kommunikation</i>
	<i>Bewertung</i>

Die *prozessbezogenen Kompetenzen* sind in den einzelnen Fächern unterschiedlich formuliert, da sie in Zusammenhang stehen mit den fachspezifischen inhaltlichen Kompetenzen, mit denen sie stets verknüpft sein sollen.<sup>923</sup> Gemeinsamkeiten sind aber gut zu sehen, wie zum einen in den *kommunikativen Kompetenzen* und zum anderen in den *Reflexionskompetenzen*:

<sup>919</sup> BW, 5–10, 2016, S. 10.

<sup>920</sup> BW, Geschichte, 5–10, 2016, S. 13–15.

<sup>921</sup> BW, Deutsch, 5–10, 2016, S. 5.

<sup>922</sup> BW, Physik, 5–10, 2016, S. 5.

<sup>923</sup> Vgl. BW, 5–10, 2016, S. 6: „Die *prozessbezogenen Kompetenzen* werden dabei grundsätzlich in Zusammenhang mit den drei Bereichen der Standards für *inhaltsbezogene Kompetenzen* erworben.“

<i>Kommunikative Kompetenzen</i>		
Musik	<i>Kommunikation</i>	„Die Schülerinnen und Schüler können sich im Musizieren und Bewegen mitteilen und Gefühle und Stimmungen wahrnehmen und zum Ausdruck bringen. Im Miteinander gestalten sie musikalische Vorhaben. Sie äußern sich sprachlich differenziert über Spiel- und Hörerfahrungen und musikalische Medien wie Tonträger und schriftliche Notation.“ <sup>924</sup>
Geschichte	<i>Fragekompetenz</i>	„Die Schülerinnen und Schüler können historische Fragestellungen und Strategien zu ihrer Beantwortung entwickeln.“ <sup>925</sup>
Deutsch	<i>Sprechen und Zuhören</i>	„Die Schülerinnen und Schüler erwerben kommunikative Kompetenz, indem sie bewusst und differenziert mit gesprochener Sprache umgehen und zunehmend komplexe gesprochene Texte verstehen, beurteilen und bewerten können.“ <sup>926</sup>
Physik	<i>Kommunikation</i>	„Die Schülerinnen und Schüler tauschen sich über physikalische Erkenntnisse und deren Anwendungen unter angemessener Verwendung der Fachsprache und fachtypischer Darstellungen aus. Sie unterscheiden zwischen alltagssprachlicher und fachsprachlicher Beschreibung.“ <sup>927</sup>

Unabhängig von den unterschiedlichen Bezeichnungen – *Kommunikation* bzw. *Fragekompetenz* bzw. *Sprechen und Zuhören* – geht es im Allgemeinen darum, in sprachlich richtiger Form zu kommunizieren. Und im Speziellen, d. h. fachspezifischen, soll diese Kompetenz jeweils fachsprachlich angewandt werden. Damit ist allen Fächern der Erwerb der *kommunikativen Kompetenz* gemeinsam, die sie dann jeweils fachspezifisch konkretisieren.

Das trifft auch auf eine andere, hier exemplarisch ausgewählte, *prozessbezogene Kompetenz* zu, auf die *Reflexionskompetenz*. Auch hier sind die Bezeichnungen in den Fächern verschieden: Es geht um *Reflexions-* und *Orientierungskompetenz* (*Geschichte*), um *Bewertung* (*Physik*), um den übergeordneten Bereich *Persönlichkeit und Identität* (*Musik*). In *Deutsch* gehört die *Reflexionskompetenz* in denselben Bereich wie die *kommunikative Kompetenz*, nämlich in *Sprechen und Zuhören*.

<sup>924</sup> BW, 5–10, 2016, S. 12.

<sup>925</sup> BW, Geschichte, 5–10, 2016, S. 13.

<sup>926</sup> BW, Deutsch, 5–10, 2016, S. 12.

<sup>927</sup> BW, Physik, 5–10, 2016, S. 9.

<i>Reflexionskompetenzen</i>		
Musik	<i>Persönlichkeit und Identität</i>	„Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der Bedeutung von Musik für ihr eigenes Leben und ihr persönliches Umfeld auseinander. Sie reflektieren Umgangsweisen mit Musik und bringen Erfahrungen und Fähigkeiten in musikalische Prozesse ein.“ <sup>928</sup>
Geschichte	<i>Reflexionskompetenz</i>	„Die Schülerinnen und Schüler können geschichtliche Sachverhalte und Deutungen analysieren, beurteilen und bewerten.“ <sup>929</sup>
Deutsch	<i>Sprechen und Zuhören</i>	„Die Schülerinnen und Schüler erwerben kommunikative Kompetenz, indem sie bewusst und differenziert mit gesprochener Sprache umgehen und zunehmend komplexe gesprochene Texte verstehen, beurteilen und bewerten können.“ <sup>930</sup>
Physik	<i>Bewertung</i>	„Schwerpunkte im Bereich der Bewertung sind die Reflexion physikalischer Arbeitsweisen, das Diskutieren von Chancen und Risiken sowie der kritische Umgang mit Informationen und Quellen.“ <sup>931</sup>

Sowohl aus *kommunikativer Kompetenz* als auch aus *Reflexionskompetenz* lassen sich leicht *Kreuzpunkte* schaffen, da sie zwar umfassend und fachunabhängig sind, in den verschiedenen Fächern aber Spezifizierung und Vertiefung bekommen sollen. Natürlich kann dieser Kompetenzerwerb jederzeit mit in den Unterricht einfließen, aber durch die Verabredung von *Kreuzpunkten* können die Effizienz und Intensität des Kompetenzerwerbs gesteigert werden – ohne großen organisatorischen Aufwand.

### 37.2.2 Kreuzpunkte überfachlicher Kompetenzen

Ebenso lassen sich bei *überfachlichen Kompetenzen* auch *Kreuzpunkte* bilden, durch die der jeweilige Kompetenzerwerb vertieft werden kann. Wie oben erwähnt, werden hier einerseits allgemeine Bildungs- und Erziehungsziele und andererseits die Beschäftigung mit gesellschaftsrelevanten Themen betrachtet.

Allgemeine Bildungs- und Erziehungsziele können eigentlich als selbstverständliche Faktoren innerhalb von Schule und Unterrichtsgeschehen angesehen werden. Doch es kann Situationen geben, die es erforderlich machen, das Augenmerk bewusst und ausführlich auf den einen oder

<sup>928</sup> BW, 5–10, 2016, S. 10.

<sup>929</sup> BW, Geschichte, 5–10, 2016, S. 14.

<sup>930</sup> BW, Deutsch, 5–10, 2016, S. 12.

<sup>931</sup> BW, Physik, 5–10, 2016, S. 5.

anderen Aspekt zu lenken. Sollte beispielsweise eine Lerngruppe sozial sehr heterogen sein oder vielleicht völlig neu zusammengesetzt oder auch von großen Leistungsunterschieden geprägt, dann können Anleitung zu Teamfähigkeit, zu gegenseitiger Rücksichtnahme, zu verantwortungsvoller gegenseitiger Hilfestellung von großer Bedeutung sein. Und auch hier greift das Prinzip der *Kreuzpunkte* und ihrer Effizienz: Erfahrungsgemäß bemerken Schüler:innen sehr schnell, wenn klasseninterne Probleme von mehreren Lehrkräften gemeinsam aufgegriffen und bearbeitet werden, wenn sie an einem Strang ziehen. Welche Erziehungsziele für diese Art der *Kreuzpunkte* jeweils sinnvoll bzw. notwendig sind, lässt sich nicht generell festlegen, sondern muss an die jeweilige Situation angepasst werden. Das kann zum Beispiel durch Beschlüsse im Rahmen einer Klassenkonferenz stattfinden oder auch aufgrund von Vorschlägen der Klassenlehrkraft. Das bedeutet, dass *Kreuzpunkte*, die sich auf *überfachliche Erziehungsziele* beziehen, möglicherweise kurzfristig verabredet werden müssen, weil ihre Notwendigkeit nicht immer antizipierbar ist. Sollte sich allerdings herausstellen, dass ein bestimmtes *überfachliches Erziehungsziel* immer in einer bestimmten Jahrgangsstufe besondere Relevanz besitzt, dann kann dieser *Kreuzpunkt* auch grundsätzlich eingerichtet werden. Die Initiative könnte – wie gesagt – von der Klassenlehrkraft oder der Klassenkonferenz ausgehen, die ein spezielles *überfachliches Erziehungsziel* zu einem bestimmten Zeitpunkt für besonders notwendig erachten. Der *kompetenz-orientierte Kreuzpunkt* mit allgemein-erzieherischem Inhalt kann dann gemeinsam festgelegt werden. Sich mit *Selbstständigkeit* und *Teamfähigkeit* zu befassen, kann z. B. zu Beginn eines Schuljahres besonders sinnvoll sein, um grundlegende Denk- und Arbeitsweisen zu erfahren bzw. zu wiederholen und einzuüben.

Themen wie etwa *Gesundheit, Menschenwürde, Integration, Umweltschutz* sind gesellschaftsrelevant. Dazu gehören auch die *epochaltypischen Schlüsselprobleme*, von denen Wolfgang Klafki spricht.<sup>932</sup> Er stellt sie in Zusammenhang mit seiner *neuen Allgemeinbildungskonzeption*<sup>933</sup>. *Allgemeinbildung* bedeutet für ihn „ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft“.<sup>934</sup> Eine umfassende Auflistung solcher *Schlüsselprobleme* nimmt er an dieser Stelle nicht vor, sondern nennt ihre *Kernelemente*:

- *Friedensfrage*
- *Umweltfrage*
- *gesellschaftlich produzierte Ungleichheit*
- *Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien*
- *Subjektivität des einzelnen und das Phänomen der Ich-Du-Beziehung*<sup>935</sup>

In verschiedenen Fachplänen und Zusatzbänden werden diese *Schlüsselprobleme* inhaltlich aufgegriffen und als *überfachliche Themen* formuliert, z. B. in dem Band *fachübergreifende Kompetenzentwicklung des Rahmenlehrplans* in Berlin-Brandenburg.<sup>936</sup> Dort sind 13 *übergreifende Themen* aufgeführt, z. B.:

---

<sup>932</sup> Wolfgang Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Weinheim und Basel 2007, S. 56–60.

<sup>933</sup> Vgl. Kapitel 32.1.

<sup>934</sup> Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, S. 56.

<sup>935</sup> A. a. O., S. 56–60.

<sup>936</sup> BE-BB,1–10, B, 2015.

- *Demokratiebildung*
- *Europabildung in der Schule*
- *Gesundheitsförderung*
- *Gewaltprävention*
- *kulturelle Bildung*
- *Verbraucherbildung*.<sup>937</sup>

Sie „bilden besonders bedeutsame gesellschaftliche Herausforderungen ab, die sowohl im Fachunterricht als auch im fachübergreifenden oder fächerverbindenden Unterricht Berücksichtigung finden.“<sup>938</sup> Es gibt generell keine Beschränkungen auf bestimmte Fächer bzw. Fachinhalte, beispielsweise sollte *Demokratiebildung* allgegenwärtig sein:

„In der Schule wird Demokratiebildung in allen Fächern umgesetzt. Dies geschieht auf vielfältige Weise z. B. auch in Projekten, Planspielen und Simulationen, die demokratische Willensbildung und Entscheidungsfindung erfordern. Weitere Gelegenheiten ergeben sich z. B. im Klassenrat, in der Gremienarbeit der Schule und im Rahmen von Exkursionen zu außerschulischen Lernorten.“<sup>939</sup>

Einige *überfachliche Themen* sollen zwar eine fachunabhängige Rolle spielen, sind aber direkt mit verschiedenen fachspezifischen Inhalten verknüpfbar. Das trifft beispielweise auf das Thema *Gesundheitsförderung* zu, bei dem die Fächer *Biologie* und *Sport* speziell für eine Umsetzung geeignet sind.

In den schon mehrfach zitierten *Bildungsplänen* in Baden-Württemberg aus dem Jahr 2016 werden *überfachliche Themen* als *Leitperspektiven* bezeichnet.<sup>940</sup> Sie sind in allen Unterrichtsfächern gleich. Es gibt jeweils drei *allgemeine Leitperspektiven* und drei *themenspezifische Leitperspektiven*:<sup>941</sup>

<i>Allgemeine Leitperspektiven</i>	<i>Bildung für nachhaltige Entwicklung</i>
	<i>Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt</i>
	<i>Prävention und Gesundheitsförderung</i>
<i>Themenspezifische Leitperspektiven</i>	<i>Berufliche Orientierung</i>
	<i>Medienbildung</i>
	<i>Verbraucherbildung</i>

Die *Leitperspektiven* sind grundsätzlich nicht fachspezifisch gebunden, allerdings können sie u. U. zu einem bestimmten inhaltlichen Schwerpunkt eher passen als zu einem anderen. So werden in den *Bildungsplänen* in Baden-Württemberg (2016) die jeweiligen fachspezifischen Beiträge zu diesen *Leitperspektiven* aufgeführt.

<sup>937</sup> A. a. O., S. 2.

<sup>938</sup> BE-BB,1–10, A, 2015, S. 5.

<sup>939</sup> BE-BB,1–10, B, 2015, S. 26.

<sup>940</sup> BW, 5–10, 2016.

<sup>941</sup> A. a. O., S. 37.

Bei bestimmten *inhaltsbezogenen Kompetenzen* finden sich Verweise zu *Leitperspektiven*, wie z. B. im *Bildungsplan Musik*:

Inhaltsbezogene Kompetenzen	Leitperspektive	
	Oberbegriff	Konkretisierung
<i>Musik in identitätsstiftenden und gesellschaftlichen Kontexten reflektieren: Ablehnung, Abgrenzung und Solidarisierung durch Musik</i> <sup>942</sup>	<i>Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt</i>	<i>Selbstfindung und Akzeptanz anderer Lebensformen; Toleranz, Solidarität, Inklusion, Antidiskriminierung</i> <sup>943</sup>
<i>Bild, Szene oder Text vertonen</i> <sup>944</sup>	<i>Medienbildung</i>	<i>Produktion und Präsentation</i> <sup>945</sup>
<i>Gebrauchsweisen, Funktionen und Wirkungen von Musik wahrnehmen und beschreiben: Musikgebrauch im Alltag (eigene Musikgewohnheiten, Musik und Gesundheit), Musik zum Tanzen, Musik in der Werbung, Musik und Politik</i> <sup>946</sup>	<i>Berufliche Orientierung</i>	<i>Fachspezifische und handlungsorientierte Zugänge zur Arbeits- und Berufswelt</i> <sup>947</sup>

Die Schritte, die für einen *kompetenz-orientierten Kreuzpunkt* nötig sind, ähnlich denen zum Erstellen eines *phänomen-orientierten Kreuzpunktes*:

- 1) Jede Fachkonferenz teilt die einzelnen Fachinhalte in Module mit zeitlicher Abfolge ein und arbeitet dabei einen Vorschlag für eine *prozessbezogene* oder *überfachliche Kompetenz* heraus.
- 2) Die Fachkonferenzen verständigen sich auf eine *prozessbezogene* oder *überfachliche Kompetenz*.
- 3) Die Fachkonferenzen vergleichen ihre Zeitschienen und stellen den *kompetenz-orientierten Kreuzpunkt* her.

Wie schon bei den *phänomen-orientierten Kreuzpunkten* müssen sich die Fachkonferenzen bzw. deren Vertreter:innen für die Punkte 2) und 3) zusammensetzen und verbindliche Verabredungen vornehmen. Das bedeutet mehr Aufwand als bei den *fachlich-orientierten Kreuzpunkten*, bei denen lediglich ein gemeinsames Treffen der Fachkonferenzen bzw. deren Vertreter:innen erforderlich ist. Wenn die Fokussierung auf eine Kompetenz aber zukünftig beibehalten wird, müssen alle drei Schritte nur ein einziges Mal durchgeführt werden. Die Absprachen behalten ihre Gültigkeit.

<sup>942</sup> A. a. O., S. 24.

<sup>943</sup> Ebd.

<sup>944</sup> A. a. O., S. 20.

<sup>945</sup> Ebd.

<sup>946</sup> A. a. O., S. 24.

<sup>947</sup> Ebd.

*Überfachliche Kompetenzen* sind hier verknüpft mit *inhaltsbezogenen Kompetenzen*, so dass sowohl *fachlich-orientierte* als auch *kompetenz-orientierte Kreuzpunkte* geschaffen werden können. Zur Förderung von Effizienz und im Sinne ökonomischen Arbeitens bietet es sich an, die beiden *Kreuzpunkte* miteinander zu verbinden und *kombinierte Kreuzpunkte* zu verabreden.

### 37.3 Kombinierte Kreuzpunkte

Aus den *Leitperspektiven* und den *inhaltsbezogenen Kompetenzen* in den Baden-Württembergischen *Bildungsplänen 2016* kann man *kombinierte Kreuzpunkte* festlegen. Bevor das geschehen kann, müssen erst der *kompetenz-orientierte* und der *fachlich-orientierte Kreuzpunkt* herausgearbeitet werden.

Als Beispiel nehme ich die *Leitperspektive Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt*. Die Konkretisierung ist in den verschiedenen Fächern nicht vollkommen wortgleich, hat aber die Schnittmenge *Selbstfindung und Akzeptanz anderer Lebensformen*:

<i>Leitperspektive Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt</i>	
Musik	<i>Selbstfindung und Akzeptanz anderer Lebensformen; Toleranz, Solidarität, Inklusion, Antidiskriminierung</i> <sup>948</sup>
Geschichte	<i>Selbstfindung und Akzeptanz anderer Lebensformen</i> <sup>949</sup>
Deutsch	<i>Personale und gesellschaftliche Vielfalt; Selbstfindung und Akzeptanz anderer Lebensformen</i> <sup>950</sup>
Biologie	<i>Personale und gesellschaftliche Vielfalt; Selbstfindung und Akzeptanz anderer Lebensformen</i> <sup>951</sup>

Damit wird *Selbstfindung und Akzeptanz anderer Lebensformen* zum *kompetenz-orientierten Kreuzpunkt*.

<sup>948</sup> Ebd.

<sup>949</sup> BW, Geschichte, 5–10, 2016, S. 37.

<sup>950</sup> BW, Deutsch, 5–10, 2016, S. 44.

<sup>951</sup> BW, Biologie, 5–12, 2016, S. 17.

Der *fachlich-orientierte Kreuzpunkt* ergibt sich aus den jeweiligen *inhaltsbezogenen Kompetenzen*:

	<i>Inhaltsbezogene Kompetenzen</i>
Musik	<i>Musik in identitätsstiftenden und gesellschaftlichen Kontexten reflektieren: Ablehnung, Abgrenzung und Solidarisierung durch Musik</i> <sup>952</sup>
Geschichte	<i>Liberalisierungsprozesse und Emanzipationsbewegungen in der BRD in den 1960er- und 1970er-Jahren beschreiben und bewerten (Wertewandel: alternative Lebensformen)</i> <sup>953</sup>
Deutsch	<i>vergleichend eigene und literarische Lebenswelten beschreiben (Alterität; auch in Bezug auf kulturelle, ethnische, religiöse oder weltanschauliche Prägungen, persönliche Einschränkungen oder Behinderungen, geschlechtliche Identitäten oder sexuelle Orientierungen)</i> <sup>954</sup>
Biologie	<i>die Bedeutung der Sexualität für die Partnerschaft (auch gleichgeschlechtliche) beschreiben</i> <sup>955</sup>

Folgende Arbeitsschritte müssen für einen *kombinierten Kreuzpunkt* vorgenommen werden:

- 1) Die Fachkonferenzen treffen sich, um einen *kompetenz-orientierten Kreuzpunkt* festzulegen. Im oben gezeigten Beispiel beschäftigt er sich mit *Selbstfindung und Akzeptanz anderer Lebensformen*.
- 2) Die Fachkonferenzen legen gemeinsam einen geeigneten Zeitpunkt für den *kompetenz-orientierten Kreuzpunkt* fest.
- 3) In den jeweiligen Fachkonferenzen werden diesem *Kreuzpunkt* die jeweiligen Fachinhalte zugeordnet. Im oben aufgeführten Beispiel müsste in den Fächern *Deutsch* und *Musik* der zeitliche Schwerpunkt auf den 1960er- und 1970er-Jahren liegen, um einen *fachlich-orientierten Kreuzpunkt* zwischen den vier Fächern herzustellen.

In diesem Fall ist ein Treffen der Fachkonferenzen in den ersten beiden Arbeitsschritten nötig.

<sup>952</sup> BW, 5–10, 2016, S. 24.

<sup>953</sup> BW, Geschichte, 5–10, 2016, S. 37.

<sup>954</sup> BW, Deutsch, 5–10, 2016, S. 44.

<sup>955</sup> BW, Biologie, 5–12, 2016, S. 17.

## 38 Fermate

Nach den unterschiedlichen analytischen Betrachtungen im *Forschungsteil* beschäftigte sich der *Entwicklungsteil* ausschließlich mit Überlegungen und Vorschlägen für die Schulpraxis. Den Ausschlag dafür gaben tatsächliche Unterrichtssituationen und Erfahrungen aus dem Schulalltag. Sie führten zu meiner Wunschvorstellung, verschiedene Unterrichtsfächer besser miteinander zu verzahnen, Schüler:innen Zusammenhänge von Fachinhalten zu zeigen, mit Synergieeffekten zu arbeiten und die Unterrichtsqualität zu steigern. Da ich es wichtig finde, dass dabei die Arbeitsbelastung für die Lehrkräfte nicht erhöht wird, suchte ich nach einem gut umsetzbaren Modell mit hoher Effizienz.

Das Anliegen ist ein allgemeines, das sich auf alle Schulformen übertragen lässt und alle Unterrichtsfächer betrifft. Ganz bewusst wird dabei auf die Berücksichtigung anderer Unterrichtsformate verzichtet.<sup>956</sup> In Anlehnung an den *Forschungsteil* ging ich in meinen Überlegungen von den mehrheitlich bestehenden Unterrichtsstrukturen der gymnasialen Sekundarstufe I und vom Fach *Musik* aus. Das führte mich zu der Komposition *Kreuzpunkte – zwei Studien für Schlagzeugtrio* von Siegfried Fink, in der die beiden Oberstimmen gemeinsam beginnen, sich dann voneinander entfernen, sich in einem *Kreuzpunkt* treffen und sich wieder voneinander entfernen. Das geschieht noch ein zweites Mal, bevor dann beide Stimmen in den Schlusstakten das Stück gemeinsam ausklingen lassen. Diese Kompositionsstruktur übernahm ich, um das Modell *Kreuzpunkte* zu entwerfen, und setzte statt der Schlagzeugstimmen Unterrichtsfächer ein: Sie haben ihre eigene Struktur mit Freiheiten im zeitlichen Ablauf und mit spezifischen Inhalten, bilden aber *Kreuzpunkte* mit einem anderen Fach – oder mehreren Fächern.

Das Modell ist vielseitig anwendbar, verschiedene Arten von *Kreuzpunkten* sind denkbar wie z. B. auch *phänomen-orientierte* oder *kompetenz-orientierte Kreuzpunkte*. Allerdings stehen für mich die *fachlich-orientierten Kreuzpunkte* an erster Stelle. Ich habe die *Kreuzpunkte* vom Fach *Musik* aus konzipiert, aber sie sind in unterschiedlichen Fächerkombinationen denkbar. Es folgt eine exemplarische Auflistung von Möglichkeiten, beispielsweise für Jahrgang 9 im ersten Schulhalbjahr.

Die Tabelle muss vertikal gelesen werden. Die unterschiedlichen Farben zeigen jeweils den *Kreuzpunkt* von zwei Fächern, nicht von mehreren. Die Wiederverwendung derselben Farben in einem anderen Monat ist rein zufällig. Das Beispiel weist pro Unterrichtsfach jeweils zwei *Kreuzpunkte* auf, die mindestens einen Monat voneinander entfernt sind. Beides hat den Sinn, genügend Freiraum für individuelle Unterrichtsgestaltung zu bewahren.

---

<sup>956</sup> Vgl. Kapitel 34.

	August	September	Oktober	November	Dezember	Januar
Deutsch	*					*
Fremdsprachen	*					*
Religion, Ethik		*			*	
Geschichte	*			*		
Sozialkunde			*			*
Geografie			*			*
Mathematik		*		*		
Physik		*			*	
Informatik				*		*
Biologie		*			*	
Chemie		*			*	
Musik	*					*
Kunst		*		*		
Darst. Spiel	*					*
Sport	*					*

Das Modell *Kreuzpunkte* ist bislang nur ein theoretischer Entwurf, der in dieser Dissertation vorgestellt werden sollte. Die Frage nach einem Praxistest und einer anschließenden Evaluation drängt sich unweigerlich auf; beides würde hier in diesem Zusammenhang den Rahmen sprengen. Von Anfang an war seitens der Schulleitung der Freien Evangelischen Schule Hannover (FESH), an der ich von 2006 bis 2021 tätig war, großes Interesse für die Thematik meiner Arbeit bekundet worden. Daraus hat sich jetzt, kurz vor der Fertigstellung, die Idee für ein Forschungsprojekt entwickelt, bei dem das Modell *Kreuzpunkte* mit Kolleg:innen der Schule versuchsweise durchgeführt und anschließend ausgewertet werden soll. Die *Steuergruppe Schulentwicklung* der FESH ist bereits einbezogen worden. Die Reaktionen sind positiv, die ersten Ideen für *Kreuzpunkte* wurden aus dem Kollegium spontan geäußert.

Die Durchführung soll im Schuljahr 2026/2027 stattfinden. Anknüpfend an meine obigen Ausführungen<sup>957</sup> schlage ich den fünften und den zehnten Jahrgang zur Erprobung vor. Die beteiligten Fächer bzw. Fachkonferenzen sind demnach *Musik*, *Mathematik* und *Geschichte*. Welches Halbjahr gewählt wird, hängt davon ab, wann in der jeweiligen Klassenstufe Musikunterricht erteilt wird, denn ich gehe zunächst nur vom Fach *Musik* aus. Die beiden Versuchsreihen brauchen nicht in demselben Halbjahr stattzufinden, sie sind völlig unabhängig voneinander. Die Vorbereitungen müssten gegen Ende des vorangehenden Halbjahres stattfinden, also schon im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2025/2026.

---

<sup>957</sup> Vgl. Kapitel 34.1 und 34.2.

Das Forschungsprojekt soll aus vier Schritten bestehen:

1) Vorbereitung:

Ich werde Informationsmaterial zum Modell *Kreuzpunkte* für die Kolleg:innen zusammenstellen, um das Modell übersichtlich und einleuchtend präsentieren zu können. Außerdem wurde ein Blankoformular erstellt, in das die Kolleg:innen die jeweiligen Module in der zeitlichen Reihenfolge eintragen können. Das Formular ist gedacht für die Bearbeitung am Computer, so dass die einzelnen Module schnell und unaufwändig verschoben oder ausgetauscht werden können.

2) Durchführung:

- a) Um alle Kolleg:innen zu informieren, stelle ich in einer Dienstbesprechung im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2025/2026 das Forschungsprojekt vor.
- b) Für die detaillierte Planung nehme ich an den Sitzungen der Fachkonferenzen *Musik*, *Mathematik* und *Geschichte* teil. Dabei werden die einzelnen Fachinhalte in Module mit zeitlicher Abfolge eingeteilt sowie inhaltliche Überschneidungspunkte herausgearbeitet.
- c) Anschließend setzen sich – unabhängig voneinander – die Fachkonferenzen *Musik* und *Mathematik* sowie *Musik* und *Geschichte* zusammen, um die *Kreuzpunkte* herzustellen. Ob ich hierbei anwesend sein werde, möchte ich kurzfristig entscheiden. Es hängt stark davon ab, wie die Schritte a) und b) verlaufen sind.
- d) Die Unterrichtsstunden werden durchgeführt wie gewohnt. Die in den Fachkonferenzen vorgenommenen Absprachen müssen eingehalten werden. Ich werde in den Unterrichtsstunden zu Dokumentationszwecken dabei sein, ohne in irgendeiner Form in den Unterricht einzugreifen.
- e) Zur Ergebnissicherung und für die Evaluation werden neben meinen eigenen Eindrücken Interviews mit den beteiligten Kolleg:innen benötigt, möglicherweise auch mit Schüler:innen.

3) Evaluation:

Ich werde meine eigenen Eindrücke im Unterricht schriftlich festhalten, die Interviews mit den Kolleg:innen (und Schüler:innen) werde ich als Audiodatei aufzeichnen. Diese werden dann transkribiert und für die Auswertung aufbereitet.

4) Publikation:

Die zusammenfassende Dokumentation des Forschungsprojekts soll einschlägigen Fachzeitschriften und Institutionen zur Publikation angeboten werden.

## 39 Coda

„Rowena Pama, 11, muss nicht mehr auf den Zuckerrohr-Feldern arbeiten. Sie kann endlich zur Schule gehen.“<sup>958</sup> In der Schule kann sie vieles lernen, vor allem lesen, schreiben und rechnen. Doch auch darüber hinaus wird sie viel Neues erfahren, ihr Wissen erweitern und Fähigkeiten erwerben, die ihr die Chance auf sozialen Aufstieg und eine bessere Zukunft ermöglichen.

Wir kennen Rowena nicht, aber es ist zu vermuten, dass sie in ihrem ersten Lebensjahrzehnt auch ohne Schulbesuch schon sehr viel gelernt hat: Sie wird wahrscheinlich etliche Kompetenzen erworben haben, um in dem ganz und gar nicht kindgerechten Alltag überhaupt zurecht zu kommen, z. B. Selbstkompetenz<sup>959</sup> und vielleicht auch Sozialkompetenz<sup>960</sup>. Die Umstände, unter denen sie diese Fähigkeiten erworben haben mag, sind wahrlich nicht wünschenswert – die Kompetenzen selbst sind es schon.

Die Analysen der Musik-Fachpläne, die in der vorliegenden Dissertation vorgenommen worden sind, haben dargelegt, dass im Lauf der untersuchten 30 Jahre die Bedeutung des Kompetenzbegriffs stark zugenommen hat.<sup>961</sup> Fachwissen allein hat noch nie ausgereicht, um Kinder und Jugendliche zu lebensstüchtigen Menschen zu erziehen. Das zeigt sich immer wieder im Lauf des Alltags und ganz besonders in Krisensituation, seien es nun familiäre (wie etwa die Scheidung der Eltern oder ein Todesfall), allgemein-gesellschaftliche (wie etwa die Corona-Pandemie) oder politische mit Ängsten vor kriegerischen Auseinandersetzungen. Um in Krisen, welcher Art auch immer, zu bestehen, ist die Stabilität einer Persönlichkeit von hoher Bedeutung. Dazu gehören viele einzelne Facetten: Fähigkeiten wie Selbstorganisation und Übersicht, kreatives Denken und Handeln für sich selbst und das soziale Umfeld, Kenntnisse von Kommunikationstechniken, kritische Aufnahme und Umsetzung von Informationen, Urteilsfähigkeit – die Reihe ließe sich fortsetzen.

Fachwissen allein genügt nicht, aber es ist dennoch an vielen Stellen unerlässlich: Für den Erwerb der letztgenannten Kompetenzen – Kenntnisse von Kommunikationstechniken, kritische Aufnahme und Umsetzung von Informationen, Urteilsfähigkeit – ist Fachwissen essentiell. Fachspezifische Techniken müssen erlernt werden. Selbstständiges Denken sowie Kritik- und Urteilsfähigkeit beruhen auf Basiswissen und Verstehen und auf dem Erkennen von Zusammenhängen. Ist das nicht gegeben, so sind z. B. populistischen und demokratiefeindlichen Einflussnahmen Tür und Tor geöffnet.

Sicherlich gibt es aufgrund von individuellen menschlichen Dispositionen günstige bzw. ungünstige Voraussetzungen, aber letztlich müssen alle Kompetenzen erst erworben werden. Je früher Kinder lernen, selbstständig mitzudenken und zu handeln, Informationen aufmerksam wahrzunehmen und sie sich im Zweifelsfall erklären zu lassen, desto besser stehen die Chancen für eine stabile Persönlichkeit. Schulen mit ihren Inhalten, Vermittlungsweisen und ihrer Unterrichtsqualität spielen dabei eine bedeutsame Rolle.

---

<sup>958</sup> Vgl. Kapitel 1.

<sup>959</sup> Vgl. SH, 5–12, 2015, S. 8: „Selbstkompetenz meint die Fähigkeit, die eigene Situation wahrzunehmen und für sich selbst eigenständig zu handeln und Verantwortung zu übernehmen.“

<sup>960</sup> Vgl. ebd.: „Sozialkompetenz meint die Fähigkeit, die Bedürfnisse und Interessen der Mitlernenden empathisch wahrzunehmen.“ Mitlernenden müssten in Rowenas Fall eher durch Mitmenschen ersetzt werden.

<sup>961</sup> Vgl. Kapitel 12–27.

Die schulischen Konzepte wurden und werden im Lauf der Zeit immer wieder modifiziert und an jeweils zeitgemäße Vorstellungen von Bildung und Erziehung angepasst.<sup>962</sup> Das war und ist unumgänglich, denn starre Strukturen können den immer im Fluss befindlichen vielfältigen Anforderungen nicht standhalten und bieten somit keine hilfreiche Orientierung. Aber bei allen notwendigen Veränderungen plädiere ich dafür, immer die Ausgewogenheit aller Komponenten im Blick zu haben: von spezifischem Fachwissen, von dem in meinen Augen so wichtigen fächerverbindenden Überblick, von personalen und sozialen Kompetenzen in ihrer ganzen Bandbreite.

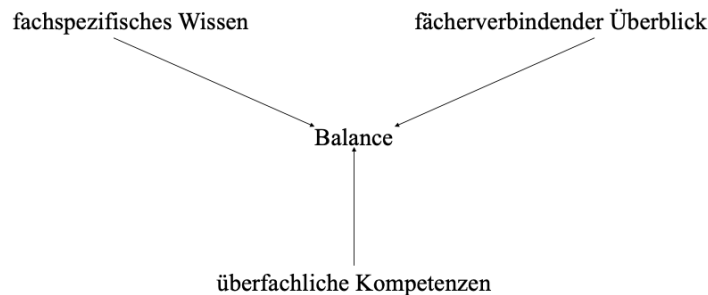


Abb. 78: Ausgewogenheit aller Komponenten

Einseitige Gewichtung – von welcher Komponente auch immer – führt zu einer Schiefelage. Nur mit dem Zusammenspiel sämtlicher Faktoren lässt sich die Balance herstellen, die junge Menschen brauchen, um das Leben neben und nach der Schule zu meistern.



Abb. 79<sup>963</sup>

---

<sup>962</sup> Vgl. Kapitel 3.

<sup>963</sup> Junge Surferin, <https://www.istockphoto.com/de/fotos/surfer> [13.07.2025]

# Anhang

## Literaturverzeichnis

- Anders, Florentine: *Viele Lehrkräfte sind immer noch Einzelkämpfer*, <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/forsa-umfrage-viele-lehrkraefte-sind-immer-noch-einzelkaempfer/> [08.03.2021].
- Arnswald, Ulrich: *Zum Stellenwert des Themas DDR-Geschichte in den Lehrplänen der deutschen Bundesländer. Eine Expertise im Auftrag der Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur*, Berlin 2004. <https://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/de/publikationen/zum-stellenwert-des-themas-ddr-geschichte-den-lehrplaenen-der-deutschen-bundeslaender> [07.05.2023].
- Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung e. V.: *Das „Blaue Papier“ des AMPF*, Köln 2021.
- Aurin, Kurt: *Die Politisierung der Pädagogik im „Dritten Reich“* - In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 5, S. 675-692, [https://www.pedocs.de/volltexte/2020/14273/pdf/ZfPaed\\_1983\\_05\\_Aurin\\_Die\\_Politisierung\\_der\\_Paedagogik.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2020/14273/pdf/ZfPaed_1983_05_Aurin_Die_Politisierung_der_Paedagogik.pdf) [03.03.2025].
- Bäßler, Hans: *Töne, Klänge, Farben – Vom Umgehen mit und Leben in der Musik als Horizont der Allgemeinbildung*, in: Heymann, Hans Werner (Hrsg.): *Allgemeinbildung und Fachunterricht*, Hamburg 1997, S. 55–66.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration: *Lehrplanstudie Migration und Integration*, Berlin 2021. <https://www.integrationsbeauftragte.de/resource/blob/1872554/1880068/ac5c24feeb05c909033fb65c6de1919e/lehrplanstudie-data.pdf?download=1> [07.05.2023].
- Beer, Doris: *Dokumentenanalyse*, o. O., o. J.
- Berliner Landeszentrale für politische Bildung: *Das wiedervereinigte Berlin*, <https://www.berlin.de/politische-bildung/politikportal/politik-in-berlin/berlin-in-guter-verfassung/das-wiedervereinigte-berlin/> [23-06-2024].
- Bethke, Hannah (Berlin) / Mijnsen, Ivo (Wien) & Pfändler, Nils: *Die ewige Angst vor dem Sprachverfall: Wie Deutschland, Österreich und die Schweiz den „Pisa-Schock“ verdaut haben. Die erste Pisa-Studie vor mehr als zwanzig Jahren war ein Weckruf. Doch das Sprachdefizit ist seither noch grösser geworden*, Neue Zürcher Zeitung, 16.01.2022, <https://www.nzz.ch/international/sprachverfall-im-deutschsprachigen-raum-ein-laendervergleich-ld.1663137> [17.02.2022].
- Biehl, Jörg / Hopmann, Stefan / Ohlhaver, Frank / Riquarts, Kurt: *Lehrplanarbeit in der Bundesrepublik Deutschland* in: Künzli, Rudolf / Hopmann, Stefan (Hrsg.): *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland*, Chur, Zürich 1998, S. 277–296.
- Bimberg, Siegfried: *Einige musikästhetische Probleme im Vorfeld der Arbeit mit dem neuen Lehrplan*, in: *Musik in der Schule* 1989, Heft 1, S. 12–15.

- Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang: *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*, Wiesbaden 2014.
- Breitweg, Jörg: *Fächerübergreifendes Arbeiten*, in: Jank, Werner (Hrsg.): *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2005, S. 151–158.
- Brock, Hella: *Die Messe. Wesen und Entwicklung*, in: *Musik in der Schule* 1990, Heft 12, S. 367–370.
- Brockhaus Enzyklopädie, Bd. 1, Mannheim <sup>19</sup>1987.
- Brockhaus Enzyklopädie, Bd. 2, Mannheim <sup>19</sup>1987.
- Brockhaus Enzyklopädie, Bd. 4, Mannheim <sup>19</sup>1987.
- Brot für die Welt, Entwicklungswerk der evangelischen Landes- und Freikirchen in Deutschland und ihrer Diakonie.
- Brügelmann, Hans: *Fallstudien in der Pädagogik*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 28 (1982) 4, S. 609–623, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-16365>, <https://doi.org/10.25656/01:1636> [23.08.2025].
- Bruhn, Herbert: *Zur Musikpädagogik im Jahr 2001*, in: *Diskussion Musikpädagogik* 2001, Heft 12, S. 36–44.
- Buhren, Claus / Meier, Stefan / Ruin, Sebastian: *Zum Stand der erziehungswissenschaftlichen Lehrplanforschung*, in: *Kölner Sportdidaktik* (Hrsg.): *Lehrplanforschung – Analysen und Befunde*, Edition SchulSport, Bd. 30, Aachen 2016, S. 18–40.
- Bundesagentur für Arbeit: *Die Situation auf dem Arbeitsmarkt für Lehrkräfte*, Nürnberg Juli 2021.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/G122.html> [09.07.2023].
- Bundesrat: *14. Oktober 1990: erste Landtagswahlen in den neuen Ländern*, <https://www.bundesrat.de/SharedDocs/texte/10/20101012-erste-landtagswahlen.html> [23-6-2024].
- Bundeszentrale für politische Bildung: *Die erste und letzte freie Wahl in der DDR*, <https://www.bpb.de/kurz-knapp/hintergrund-aktuell/202873/die-erste-und-letzte-freie-wahl-in-der-ddr/> [23-6-2024].
- Clausen, Bernd / Cvetko, Alexander J. / Hörmann, Stefan / Krause-Benz, Martina / Kruse-Weber, Silke (Hrsg.): *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Mythos Hermeneutik*, Münster, New York 2020.
- Der Lehrerfreund: *Sommerferien in der BRD – Wie die Bundesländer rotieren*, <https://www.lehrerfreund.de/schule/1s/sommerferien-brd-bundeslaender/4742> [25.4.2024].
- Der Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft: *Die meistgesprochenen Sprachen der Welt*, <https://www.iwd.de/artikel/7097-verstaendigungsmoeglichkeiten-383961/> [10.3.2025].
- Dethlefs-Forsbach, Beate Christiane: *Fächerübergreifender Unterricht aus der Sicht des Faches Musik. Eine historisch-systematische Untersuchung von Theorien und Praxen sowie der Entwurf eigener Modelle und einer Konzeption des fächerübergreifenden Unterrichts mit Musik*, Fehmarn 2014, zugleich Diss., Berlin 2005.
- Deutsches Krebsforschungszentrum (Hrsg.): *Handbuch: Analyse der Lehr- und Bildungspläne der allgemeinbildenden Schulen in Deutschland – Diabetes und Krebs*, Heidelberg

2019. <https://www.krebsinformationsdienst.de/service/fit-in-gesundheitsfragen/lehrplaene-allgemeinbildende-schulen-handbuch.pdf?m=1656326562&> [07.05.2023].
- Deutscher Bildungsrat: *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*, Bad Godesberg 1970.
- Deutscher Musikrat: *Musikalische Bildung in Deutschland. Ein Thema in 16 Variationen*, Berlin 2012.
- Deutsches Musikinformationszentrum. Deutscher Musikrat: *Stundentafeln Musik in der Sekundarstufe I (2023)*, <https://miz.org/de/statistiken/studentafeln-musik-in-der-sekundarstufe-i> [23.7.2024].
- Dewey, John: *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*, New York 1916. Verwendet wird hier eine deutsche Übersetzung: Oelkers, Jürgen (Hrsg.), John Dewey: *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Weinheim, Basel <sup>5</sup>2011.
- Die Bundesregierung: *Neue Länder und Landtagswahlen*, <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/deutsche-einheit/neue-laender-und-landtagswahlen-436624> [23-06-2024].
- Dilthey, Wilhelm: *Die Entstehung der Hermeneutik*, in: *Gesammelte Schriften*, V. Band, Stuttgart, Göttingen <sup>5</sup>1968, S. 317 – 331.
- Dolch, Josef: *Lehrplanfragen in der Frühscholastik*, in: *Philosophisches Jahrbuch 1963/2*, S. 433, [https://philosophisches-jahrbuch.de/wp-content/uploads/2019/01/PJ63\\_S433-444\\_Dolch\\_Lehrplanfragen-in-der-Frühscholastik.pdf](https://philosophisches-jahrbuch.de/wp-content/uploads/2019/01/PJ63_S433-444_Dolch_Lehrplanfragen-in-der-Frühscholastik.pdf) [07.08.2022].
- Drescher, Meike: *Entwicklung und qualitative Validierung eines theoretischen Modells der metrisch-rhythmischen Kompetenz*, Diss., Erlangen-Nürnberg 2016.
- Duden Band 5: *Das Fremdwörterbuch*, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich <sup>5</sup>1990.
- Erpenbeck, John / Weinberg, Johannes: *Menschenbild und Menschenbildung. Bildungstheoretische Konsequenzen der unterschiedlichen Menschenbilder in der damaligen DDR und in der heutigen Bundesrepublik*, Münster, New York 1993.
- Eschenauer, Barbara: *Medienpädagogik in den Lehrplänen. Eine Inhaltsanalyse zu den Curricula der allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*, Gütersloh 1989.
- Focus Online: *Auslandsknigge. Indien – Kopfschütteln bedeutet „ja“*, [https://www.focus.de/finanzen/karriere/perspektiven/arbeiten-im-ausland/wie-viel-koerperkontakt-darfs-sein-auslandsknigge\\_id\\_2265117.html](https://www.focus.de/finanzen/karriere/perspektiven/arbeiten-im-ausland/wie-viel-koerperkontakt-darfs-sein-auslandsknigge_id_2265117.html) [10.03.2025].
- Forsbach, Beate: *Fächerübergreifender Musikunterricht. Konzeption und Modelle für die Unterrichtspraxis*, Bamberg <sup>4</sup>2022.
- Franck, Hermann: *Wenn Du dies liest... Tagebuch für Hugo*, München, Wien 1997.
- Fröde, Bernd / Jank, Brigitte / Lange, Eckart (Hrsg.): *Über sieben Brücken musst du gehn. Beiträge vom 3. Wissenschaftlichen Kolloquium zur DDR-Schulmusikerziehung mit dem Schwerpunkt Musikerziehung – Kunsterziehung – Parallelen – Ähnlichkeiten – Unterschiede – in Halle 2002. Schriftenreihe des Instituts für Musikpädagogik und Musiktheorie der Hochschule für Musik Franz Liszt Weimar, Bd. 2, Weimar 2002.*
- Fröde, Bernd / Jank, Birgit (Hrsg.): *10 Jahre danach – Sichten auf die schulische Musikpädagogik in der DDR. Probleme – Impulse – Initiativen*, Essen 2002.

- Fröde, Bernd / Heise, Walter / Weber, Rudolf: *Gleiches Bestreben in getrennten Ländern. Musikpädagogik in den beiden deutschen Staaten nach 1945 – Zeitzeugen berichten*, Veröffentlichungen des Instituts für musikpädagogische Forschung Hochschule für Musik und Theater Hannover. Monographien Bd. 17, Hannover 2007.
- Gadamer, Hans-Georg: *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen <sup>4</sup>1975.
- Gehrhardt, Bert: *Musik fächerverbindend unterrichten?* In: Musik und Unterricht 108/2012, S. 56–60.
- Generalversammlung der Vereinten Nationen: *Resolution der Generalversammlung 217 A (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*, New York 1948, S. 5. <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> [04.08.2022].
- Gesang, Kirsten: *Das Stoffgebiet „Humanbiologie“ im Wandel der Zeiten – Eine Lehrplanalyse und Fragebogenstudie mit Lehrern in Thüringen*, Jena 2013. <https://www.bcp.fu-berlin.de/biologie/arbeitsgruppen/didaktik/Erkenntnisweg/2013/Gesang.pdf> [07.05.2023].
- Gies, Stefan: *Lehrpläne sind Sache der Länder. Die Musiklehrpläne in den alten Bundesländern und Berlin (West) (I)*, in: Musik in der Schule 1991, Heft 1, S. 28–40.
- Gies, Stefan: *Lehrpläne sind Sache der Länder. Die Musiklehrpläne in den alten Bundesländern und Berlin (West) (II)*, in: Musik in der Schule 1991, Heft 2, S. 88–91.
- Gies, Stefan / Jank, Werner / Nimczik, Ortwin: *Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen*, in: Diskussion Musikpädagogik 2001, Heft 9, S. 6–24.
- Gläser-Zikuda, Michaela: *Forschungsdesigns und Mixed-Methods*, Erlangen-Nürnberg o. J.
- Gnahn, Dieter: *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*, Bielefeld 2010.
- Gottlieb, Matthias: *Fallstudien*, <https://goitsystems.de/de/forschungsmethoden/qualitative-methoden/fallstudien> [22.08.2025].
- Grees, Marco: *Lehrplananalyse Nordrhein-Westfalen – Stellenwert topographischer Inhalte innerhalb der Sekundarstufen I und II*, München und Ravensburg 2007. <https://bestenbostel.com/shop/item/9783638793155/lehrplananalyse-nordrhein-westfalen-stellenwert-topographischer-inhalte-innerhalb-der-sekundarstufen-i-und-ii-von-marco-grees-kartoniertes-buch#> [28.04.2023].
- Greger, Ursula: *Unser Fach in dieser Zeit. Gedanken Jenaer Musiklehrer*, in: Musik in der Schule 1990, Heft 2/3, S. 41–43.
- Gretschel, Wolfgang: *Musikerziehung in einer humanen Schule*, in: Musik in der Schule 1990, Heft 9, S. 278–279.
- Gretschel, Wolfgang: *Zum aufbauenden Musikunterricht*, in: Diskussion Musikpädagogik 2001, Heft 10, S. 108–109.
- Grimmer, Frauke: *Vom Reiz des Neuen und der Durchschlagskraft des Alten. Zur biografischen Verarbeitung der „Wende“ und ihrer Auswirkung auf den Musikunterricht in den neuen Bundesländern*, in: Fröde, Bernd / Jank, Birgit (Hrsg.): *10 Jahre danach – Sichten auf die schulische Musikpädagogik in der DDR. Probleme – Impulse – Initiativen*, Essen 2002, S. 227–246.
- Grondin, Jean: *Hermeneutik*, Göttingen 2009.

- Gruhn, Wilfried: *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangsunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*, Hofheim <sup>2</sup>2003.
- Gruhn, Wilfried: *Wie entsteht musikalische Bildung? Von den Chancen und Schwierigkeiten des Musikunterrichts heute*, in: *Musik & Ästhetik* 1999, Heft 12, S. 52–62.
- Gruhn, Wilfried: *Von modischen Trends und postmodernem Geist. Eine Replik*, in: *Musik & Ästhetik* 1999, Heft 12, S. 67.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949 (BGBl. S. 1), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes zur Änderung des Grundgesetzes (Artikel 82) vom 19. Dezember 2022 (BGBl. I S. 2478)*, <https://www.bundestag.de/gg> [26.04.2023].
- Guardiera, Petra: *Zur Reichweite und Wirkung eines staatlichen Lehrplanprogramms auf der Ebene schulinterner Lehrpläne*, in: *Kölner Sportdidaktik* (Hrsg.): *Lehrplanforschung – Analysen und Befunde*, Edition SchulSport, Bd. 30, Aachen 2016, S. 280–301.
- Gymnasium Goetheschule Hannover: *Musikzweig*, <https://goetheschule.de/musikzweig/> [08.03.2021].
- Gymnasium Goetheschule Hannover: *Fremdsprachen an der Goetheschule*, <https://goetheschule.de/fremdsprachen-an-der-goetheschule/> [22.05.2024].
- Habel, Werner: *Wissenschaftspropädeutik. Untersuchungen zur Gymnasialen Bildungstheorie des 19. und 20. Jahrhunderts*, Habil., Köln 1990.
- Halfen, Roland: *Chartres. Schöpfungsbau und Ideenwelt im Herzen Europas. Das Königsportal*, Stuttgart 2001.
- Halder, Alois: *Philosophisches Wörterbuch*, Freiburg i. Br. 2000.
- Hameyer, Uwe / Frey, Karl / Haft, Henning (Hrsg.): *Handbuch der Curriculumforschung, Erste Ausgabe, Übersichten zur Forschung 1970–1981*, Weinheim, Basel 1983.
- Handschick, Matthias: „Gefällt mir“ / „Gefällt mir nicht“, in: *Diskussion Musikpädagogik* 2022, Heft 93, S. 40.
- Heidegger, Martin: *Sein und Zeit*, Tübingen <sup>11</sup>1967.
- Hentig, Harmut von: *Der Bildungsbegriff im Wandel? Rubens Lectures I*, Siegen <sup>2</sup>2008.
- Hentig, Harmut von: *Bildung*, München / Wien 1996.
- Herzog, Walter: *Klassisch oder modular? Die Ganztagschule zwischen pädagogischer Idee und politischer Realität*, in: Appel, Stefan / Ludwig, Harald / Rother, Ulrich (Hrsg.): *Vielseitig fördern*, Schwalbach i. Taunus 2009, S. 181–187.
- Heß, Frauke: *Aufbauendes Musiklernen – ein neuer Fluchtpunkt der Musikpädagogik*, in: *Diskussion Musikpädagogik* 2001, Heft 10, S. 102–107.
- Hessisches Kultusministerium: *Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum. Handreichung für Schulleitungen und Steuergruppen*, Wiesbaden 2011.
- Hessisches Kultusministerium: *Lehrplan Kunst. Gymnasialer Bildungsgang Jahrgangsstufen 5–13*, o. J.
- Hessisches Kultusministerium: *Lehrplan Kunst. Gymnasialer Bildungsgang Jahrgangsstufen 5G bis 8G und gymnasiale Oberstufe*, 2010.
- Hessisches Kultusministerium: *Kerncurriculum Hessen. Bindungsstandards und Inhaltsfelder. Sekundarstufe I – Gymnasium. Kunst*, Wiesbaden 2011.

- Hessisches Kultusministerium. Institut für Qualitätsentwicklung: *Leitfaden. Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum Sekundarstufe I. Kunst*, Wiesbaden 2011.
- Hessisches Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen, *Wahlfreiheit zwischen G8 und G9*, <https://kultus.hessen.de/schulsystem/schulformen-und-bildungsgaenge/gymnasium/g8-und-g9> [23.07.2024].
- Hessisches Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen, *Bildungsstandards, Kerncurricula und Lehrpläne*, <https://kultus.hessen.de/Unterricht/Kerncurricula-und-Lehrplaene> [23.07.2024].
- Hessisches Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen, *Lehrpläne*, <https://kultus.hessen.de/unterricht/kerncurricula-und-lehrplaene/lehrplaene> [23.7.2024].
- Hessisches Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen, *Kerncurricula*, <https://kultus.hessen.de/unterricht/kerncurricula-und-lehrplaene/kerncurricula>, [23.7.2024].
- Hessisches Schulgesetz (HSchG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. Juni 2017 (GVBL S. 150), zuletzt geändert durch Gesetz vom 7. Dezember 2022 (GVBL S. 734)*, [https://kultus.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2023-01/nichtamtliche\\_lesefassung\\_schulgesetz.pdf](https://kultus.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2023-01/nichtamtliche_lesefassung_schulgesetz.pdf) [19.07.2024].
- Heukäufer, Norbert: *Auf dem Weg zum Abiturwissen*, in: Diskussion Musikpädagogik 2021, Heft 89, S. 41–49.
- Heymann, Hans Werner: *Zur Einführung: Allgemeinbildung als Aufgabe der Schule und als Maßstab für Fachunterricht*, in: Heymann, Hans Werner, (Hrsg.): *Allgemeinbildung und Fachunterricht*, Hamburg 1997.
- Heymann, Hans Werner / Lück, Willi van / Meyer, Meinert / Schulze, Theodor / Tenorth, Heinz-Elmar: *Allgemeinbildung als Aufgabe der öffentlichen Schule. Bilanz einer Diskussion*, in: Heymann, Hans Werner / Lück, Willi van (Hrsg.): *Allgemeinbildung und öffentliche Schule: Klärungsversuche*, IDM Materialien und Studien Bd. 37, Bielefeld 1990.
- Heymann, Hans Werner: *Allgemeinbildung und Mathematik*, Studien zur Schulpädagogik und Didaktik Band 13, Weinheim, Basel 1996.
- Hippler, Berhard: *Ansprache zum „Großen Ehrentag“ der Uni Innsbruck am 23.6.2007*, [https://www.uibk.ac.at/archive/ipoint/news/uni\\_und\\_auszeichnungen/files\\_2007/ansprache\\_hippler.pdf](https://www.uibk.ac.at/archive/ipoint/news/uni_und_auszeichnungen/files_2007/ansprache_hippler.pdf) [08.02.2025].
- Hörmann, Stefan / Meidel, Eva: *Der Hermeneutik-Begriff und seine Verwendungskontexte in der Musikpädagogik – Überblick über eine hundertjährige Entwicklung*, in: Clausen, Bernd / Cvetko, Alexander J. / Hörmann, Stefan / Krause-Benz, Martina / Kruse-Weber, Silke (Hrsg.): *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Mythos Hermeneutik*, Münster / New York 2020, S. 21–60.
- Hoffmann, Nicole: *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung*, Weinheim 2018.
- Honnens, Johann: *Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht*, Münster, New York 2017.
- Honnens, Johann / Clausen, Bernd: *Hermeneutik als Haltung. Verstehensbewegungen in Interpretationsprozessen. Eine kritische Lektüre des sozialwissenschaftlichen Diskurses*, in: Clausen, Bernd / Cvetko, Alexander J. / Hörmann, Stefan / Krause-Benz, Martina / Kruse-Weber, Silke (Hrsg.): *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Mythos Hermeneutik*, Münster, New York 2020, S. 473–505.

- Honnens, Johann: *Verlockung zur Irritation – abduktive Erkenntnisprozesse am Beispiel einer Untersuchung zur arabesk-Rezeption von Jugendlichen in Deutschland*, in: Clausen, Bernd / Cvetko, Alexander J. / Hörmann, Stefan / Krause-Benz, Martina / Kruse-Weber, Silke (Hrsg.): *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Mythos Hermeneutik*, Münster, New York 2020, S. 521–530.
- Howadt, Stefanie: *Die modulare Oberstufe. Eine kritische Diskussion über die künftigen Anforderungen an Lernende und Lehrende der Handelsakademie in Österreich*, Masterarbeit, Graz 2015.
- Humboldt, Wilhelm von: *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*, in: Flitner, Andreas / Giel, Klaus (Hrsg.): *Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden*, Bd. IV, Darmstadt<sup>3</sup> 1982, S. 168–195.
- Imre, Thomas: *Fach- bzw. fächerübergreifender Unterricht durch Koordinierung der beiden Unterrichtsfächer Geographie und Wirtschaftskunde sowie Bewegung und Sport: Ansätze einer potentiellen, didaktischen Verknüpfung innerhalb eines modularen Systems*, Diplomarbeit, Wien 2011.
- Jank, Birgit: „Zeig’ mir was, was ich nicht kenn’ ...“. *Persönliche Sichten auf Lehr-Erfahrungen in der Musikpädagogik im Osten und Westen Deutschlands nach 1989*, in: Fröde, Bernd / Jank, Birgit (Hrsg.): *10 Jahre danach – Sichten auf die schulische Musikpädagogik in der DDR. Probleme – Impulse – Initiativen*, Essen 2002, S. 259–269.
- Jank, Werner: *Musiklehrer – Beruf ohne Zukunft? Alternativen und Perspektiven*, in: Bastian, Hans Günther (Hrsg.), *Gegenwartsfragen der Musikpädagogik*. Schriftenreihe der Bundesfachgruppe Musikpädagogik Bd. 2, Essen 1988, S. 20–43.
- Jank, Werner (Hrsg.): *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin 2005.
- Jank, Werner / Stroh, Wolfgang Martin: *Aufbauender Musikunterricht – Königsweg oder Sackgasse?* In: Pfeiffer, Wolfgang / Terhag, Jürgen (Hrsg.): *Musikunterricht heute. Schülerorientierter Musikunterricht – Wunsch und Wirklichkeit*, Oldershausen 2006, S. 52–64.
- Jank, Werner / Knigge, Jens / Niessen, Anne: *Musikdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven*, in: Rothgangel, Martin / Abraham, Ulf / Bayrhuber, Horst / Frederking, Volker / Jank, Werner / Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich*, Allgemeine Fachdidaktik, Bd. 2, Münster, New York 2020, S. 262–288.
- Jank, Werner / Meyer, Hilbert: *Didaktische Modelle*, Berlin<sup>14</sup>2021.
- Jank, Werner: *Das Fachliche gibt es nur im Plural*, in: *Diskussion Musikpädagogik 2022* Heft 93, S. 26–32.
- Jank, Werner: *Bildungsstandards und Musikunterricht*, in: *MIP-Journal 6* (2005) 13, S. 6-11.
- Jeismann, Karl-Ernst / Schönemann, Bernd: *Geschichte amtlich. Lehrpläne und Richtlinien der Bundesländer. Analyse, Vergleich, Kritik*, Frankfurt 1989.
- Jenert, Tobias: *Curriculumforschung*, in: Schmohl, Tobias / Philipp, Thorsten (Hrsg.) / Schabert, Johanna (Mitarb.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*, Bielefeld, transcript 2021, S. 57–66, [https://www.pedocs.de/volltexte/2023/27641/pdf/Jenert\\_2021\\_Curriculumforschung.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2023/27641/pdf/Jenert_2021_Curriculumforschung.pdf) [21.08.2025].
- Jungheinrich, Hans-Klaus (Hrsg.): *Musikalische Zeitfragen 14. Was ist musikalische Bildung? Werner Klüppelholz im Gespräch mit Bazon Brock, Carl Dahlhaus, Michael Gielen*,

- Jürgen Girgensohn, Heinz Josef Herbort, Mauricio Kagel, György Ligeti, Hans Mayer, Heinz-Klaus Metzger, Christoph Richter, Dorothee Wilms, Kassel, Basel, London 1984.
- Kaden, Werner: *Wie weiter mit unserem Fach? Nachdenken über Künftiges*, in: *Musik in der Schule* 1990, Heft 6, S. 161–163.
- Kaiser, Franz-Josef: *Die Fallstudie. Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik*, Bad Heilbrunn 1983.
- Kestenberg, Leo: *Musikerziehung und Musikpflege*, Leipzig 1921.
- Kestenberg, Leo: *Ordnung der Prüfung für das Künstlerische Lehramt an höheren Schulen in Preußen*, Berlin 1922. Hier zitiert nach: Gruhn, Wilfried (Hrsg.): *Leo Kestenberg, Gesammelte Schriften*, Bd. 4, Freiburg i.Br., Berlin, Wien 2013, S. 35–57.
- Kestenberg, Leo: *Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk* (1923), Hier zitiert nach: Gruhn, Wilfried (Hrsg.): *Leo Kestenberg, Gesammelte Schriften*, Bd. 1, Freiburg i.Br., Berlin, Wien 2009, S. 149–203.
- Kestenberg, Leo: *Schulmusikunterricht in Preußen. Amtliche Bestimmungen für höhere Schulen, Mittelschulen und Volksschulen*, Berlin 1927. Hier zitiert nach: Gruhn, Wilfried (Hrsg.): *Leo Kestenberg, Gesammelte Schriften*, Bd. 4, Freiburg i.Br., Berlin, Wien 2013, S. 71–88.
- Kestenberg, Leo: *Wandlungen der Musikpädagogik* (1929). Hier zitiert nach: Gruhn, Wilfried (Hrsg.): *Leo Kestenberg, Gesammelte Schriften*, Bd. 2.1, Freiburg i.Br., Berlin, Wien 2012, S. 337–342.
- Kivi, Alexis: *Diessets und jenseits des Fachübergreifenden. Perspektiven und Grenzen fachübergreifenden Musikunterrichts*, Augsburg 2022, zugleich Diss., Berlin 2015.
- Kivi, Alexis: *Öffnungen des Fachlichen im Musikunterricht*, in: *Diskussion Musikpädagogik* 2022 Heft 93, Online-Beitrag, <http://begleitmaterialien.junker-verlag.de/DMP-Heft-93-öffnungen-des-Fachlichen-im-Musikunterricht.pdf> [22.07.2025].
- Klafki, Wolfgang: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*, Weinheim, Basel 1985.
- Klafki, Wolfgang: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Weinheim, Basel 2007.
- Klafki, Wolfgang / Rückriem, Georg M. / Wolf, Willi / Freudenstein, Reinhold / Beckmann, Hans-Karl / Lingelbach, Karl-Christoph / Iben, Gerd / Diederich, Jürgen: *Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in drei Bänden*, Bd. 3, Frankfurt / Main 1971.
- Klaus, Helmut: *Ein Land wird wieder errichtet. Strukturaufbau und Reformen in Mecklenburg-Vorpommern nach der Wende*, o. O. 1995.
- Klein, Heike-Doreen: *Erfahrungen aus einer Schule in Berlin/Pankow*, in: Fröde, Bernd / Jank, Birgit (Hrsg.): *10 Jahre danach – Sichten auf die schulische Musikpädagogik in der DDR. Probleme – Impulse – Initiativen*, Essen 2002, S. 247–256.
- Kleinschmidt-Bräutigam, Mascha / Meierkord, Ursula: *Schulinternes Curriculum. Ein Baustein zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts*, Berlin o. J.
- Korpok, Christian: *Effektive und effiziente Darstellungsformen zur Visualisierung von quantitativen Informationen und Entwicklung eines einheitlichen Regelwerkes*, Masterarbeit, Heilbronn 2010.

- Kraemer, Rudolf-Dieter / Schlegel, Clemens M.: *Forschungsmethodische Probleme einer vergleichenden Analyse der curricularen Pläne zum Musikunterricht in Europa*, in: Knolle, Niels (Hrsg.): *Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben*, Essen 1999, S. 97–124.
- Krause-Benz, Martina: *Gedanken zum Bildungspotenzial digitaler Hochschullehrveranstaltungen im Fach Musikpädagogik*, in: *Diskussion Musikpädagogik 2021* Heft 91, S. 3–7.
- Künzli, Rudolf / Hopmann, Stefan (Hrsg.): *Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland*, Chur, Zürich 1998.
- Künzli, Rudolf / Bähr, Konstantin / Fries, Anna Verena / Ghisla, Gianni / Rosenmund, Moritz / Seliner-Müller, Gaby: *Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung*, Chur, Zürich 1999.
- Kuhlemann, Gerhard / Brühlmeier, Arthur: *Johann Heinrich Pestalozzi, Windisch / Schweiz 2024*, <https://www.heinrich-pestalozzi.de/> [21-2-2025].
- Kuhlmann, Carola: *Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien*, Wiesbaden 2013.
- Kultusministerium Hessen: *Mittlerer Abschluss*, <https://kultusministerium.hessen.de/Schulsystem/Schulformen-und-Bildungsgaenge/Gymnasium/Mittlerer-Abschluss> [17.02.2022].
- Kultusministerkonferenz: *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung*, in der Fassung vom 18.02.2021.
- Kultusministerkonferenz: *Unterrichtsfächer*, <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichtsfacher.html> [17.05.2024].
- Kultusministerkonferenz: *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz*, <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html> [05.09.2024].
- Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule: *Arbeitspapiere zur Unterrichtsfachberatung. Lehrplanrevision in Schleswig-Holstein. Tagung am 1.12.1995. Dokumentation*, Kronshagen 1996.
- Lederer, Bernd: *Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*, Innsbruck 2014.
- Lederer, Bernd: *Das Konzept der Lernenden Organisation. Bildungstheoretische Anfragen und Analysen*, Diss., Hamburg 2005.
- Lehberger, Reiner: *Helmut Schmidt am Klavier. Ein Leben mit Musik*, Hamburg 2021.
- Lehmann-Wermser, Andreas / Weishaupt, Horst / Konrad, Ute: *Musikunterricht in der Grundschule. Aktuelle Situation und Perspektive*, S. 99–101, [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/2020-03-09--BST-19-020\\_Studie\\_Musikalische\\_Bildung\\_GESAMT\\_final.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/2020-03-09--BST-19-020_Studie_Musikalische_Bildung_GESAMT_final.pdf) [04.08.2022].
- Leibniz Universität Hannover: *Studienfächer*, <https://www.uni-hannover.de/index.php?id=6180> [08.03.2021].
- Lutter, Frank: *Der Lehrplan Musik für die Klassen 1 bis 10 der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. Inhaltliche und didaktisch-methodische Erläuterungen*, Berlin 1989.
- Lutter, Frank: *Zu den Ergebnissen der Lehrplandiskussion in den Klassen 7 bis 10*, in: *Musik in der Schule* 1989 Heft 2/3, S. 49–52.

- Lutter, Frank: *Vorschlag zum Umgang mit dem Lehrplan für die Klassen 1 bis 10. Ein Angebot für die Unterrichtspraxis*, in: Musik in der Schule 1990 Heft 6, S. 166–169.
- Malmberg, Isolde: *Fachlichkeit und Fachlichkeitskonstruktionen*, in: Diskussion Musikpädagogik 2022 Heft 93, S. 3–8.
- Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim, Basel <sup>12</sup>2015.
- Meißner, Ralf: *Musikunterricht als Netzwerk. Reflexionen, Analysen und Modelle zur Struktur von Unterrichtszusammenhängen – ein Beitrag zur Unterrichtsplanung*, Kassel 1996.
- Menge, Hermann: *Langenscheidts Taschenwörterbuch*, Berlin, München, Wien, Zürich, New York <sup>5</sup>2003.
- Mittelstraß, Jürgen: *Der Flug der Eule. Von der Vernunft der Wissenschaft und der Aufgabe der Philosophie*, Frankfurt / Main 1989.
- Mittelstraß, Jürgen: *Der unheimliche Ort der Geisteswissenschaften* in: Engler, Ulrich (Hrsg.): *Zweites Stuttgarter Bildungsforum. Orientierungswissen versus Verfügungswissen: Die Rolle der Geisteswissenschaften in einer technologisch orientierten Gesellschaft. Reden bei der Veranstaltung der Universität Stuttgart am 27. Juni 1994*, <https://elib.uni-stuttgart.de/bitstream/11682/5809/1/264.pdf> [10-02-2025].
- Neue Westfälische: *Lernen, wie man richtig lernt. Ein Konzept der Realschule Enger rückt die Zeit nach der Schule stärker in den Fokus*, [https://www.nw.de/lokal/kreis\\_herford/enger/3478808\\_Lernen-wie-man-richtig-lernt.html](https://www.nw.de/lokal/kreis_herford/enger/3478808_Lernen-wie-man-richtig-lernt.html). [12.02.2025]
- Neumeyer, Eberhard / Trampe, Ursula: *Vorschläge zur Neugestaltung der Musikerziehung in der allgemeinbildenden Schule*, in: Musik in der Schule 1990 Heft 4, S. 82–90.
- Neuner, Gerhart (Leiter eines Autorenkollektivs): *Allgemeinbildung. Lehrplanwerk. Unterricht*, Berlin 1973.
- Niedersächsisches Kultusministerium: *Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums*, Hannover 2015.
- Nolte, Eckhard: *Die neuen Curricula, Lehrpläne und Richtlinien für den Musikunterricht an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin. Teil II: Sekundarstufe I, Band I: Einführung und Dokumentation für Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Mainz* 1991.
- Oberschmidt, Jürgen: *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung. Bericht über die Jahrestagung des AMPF vom 12. bis 14. Oktober im Paderborner Liborinamum*, in: Diskussion Musikpädagogik 2013 Heft 57, S. 64–67.
- OECD: *Deutschlands PISA-Schock. Die internationale Schulleistungsstudie PISA gab in Deutschland den Anstoß für wichtige Bildungsreformen*, <https://www.oecd.org/ueberuns/erfolge/deutschlands-pisa-schock.htm> [17.02.2022].
- Olias, Günter: *Lernintensität durch Offenheit. Zur Unterrichtsgestaltung in den Klassen 7 und 8*, in: Musik in der Schule 1990 Heft 9, S. 241–246.
- Otto, Andreas: *Nachdenken über Musik und Gesellschaft*, in: Musik in der Schule 1990 Heft 4, S. 94–95.
- Paechter, Manuela / Skliris, Brigitte / Steinlechner, Petra: *Evaluation der neuen Oberstufe NOST 2018–2019. Endbericht März 2020*, Graz 2020.
- Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg: *Evaluation der Vorläufigen Rahmenpläne in der Sekundarstufe I. Ergebnisbericht*, Ludwigsfelde-Struveshof o. J.

- Pieper, Beate: *Vom Lehrermangel zur Lehrerarbeitslosigkeit. Bildungspolitik als geschichtliches Dilemma*, Wissenschaftliche Texte Bd. 4, Bielefeld 1984.
- Pirner, Manfred L., *Musik und Religion in der Schule. Historisch-semantische Studien in religions- und musikpädagogischer Perspektive*. Göttingen 1999.
- Pollmer, Cornelius: „*Die Sachsen schaffen das doch auch!*“ <https://www.sueddeutsche.de/bildung/debatte-um-g-8-und-g-9-die-sachsen-schaffen-das-doch-auch-1.2051958> [07.08.2022].
- Pons Online-Wörterbuch: *artes*, <https://de.pons.com/übersetzung/latein-deutsch/artes> [09.03.2021].
- Popp, Manfred: *Orientierungswissen versus Verfügungswissen? Anmerkungen zur Bedeutung der Geisteswissenschaften in einer technologisch orientierten Gesellschaft* in: Engler, Ulrich (Hrsg.): *Zweites Stuttgarter Bildungsforum. Orientierungswissen versus Verfügungswissen: Die Rolle der Geisteswissenschaften in einer technologisch orientierten Gesellschaft. Reden bei der Veranstaltung der Universität Stuttgart am 27. Juni 1994*, <https://elib.uni-stuttgart.de/bitstream/11682/5809/1/264.pdf> [10-02-2025].
- Preiß, Gerhard: *Sieben Aspekte der Ganzheitlichkeit*, [https://www.zahlenland.info/download/preissgerhard\\_ganzheitlichkeit2005.pdf](https://www.zahlenland.info/download/preissgerhard_ganzheitlichkeit2005.pdf) [20-02-2025].
- Realschule Enger: *Lernkompetenz*, <https://rsenger.de/lernkompetenz/> [12.02.2025].
- Reckow, Juliane: *Die Hermeneutik in der Bildwissenschaft. Informationen für Lehrende*, IKP – Integraler Methodenpool – Kunstwissenschaftliche Methoden. Ein Angebot des Bereichs Kunst / Gestalten an Grund- und Förderschulen der Martin-Luther- Universität Halle-Wittenberg, 2/2018, <https://docplayer.org/77263039-Die-hermeneutik-in-der-bildwissenschaft.html> [02.03.2023].
- Richter, Christoph: *Musik als Spiel. Orientierung des Musikunterrichts an einem fachübergreifenden Begriff. Ein didaktisches Modell*, Wolfenbüttel, Zürich 1975.
- Richter, Christoph: „*Aufbauender und sichernder Musikunterricht*“ oder *Musikalisierung als Aufgabe des Musikunterrichts*. Einführende Gedanken zu einem praktischen Kurs anlässlich der Fachleitertagung des VDS im November 1999, in: *Diskussion Musikpädagogik* 2000 Heft 8, S. 33–42.
- Richter, Christoph: *Musik, ein immer schon fachübergreifender Gegenstand*, in: *vds-magazin*, Verband Deutscher Schulmusiker Schleswig-Holstein, April 2012, S. 50–56.
- Richter, Christoph: *Das Fachliche, das Fachübergreifende und das Fächerverbindende*, in: *Diskussion Musikpädagogik* 2022 Heft 93, S. 24–25 und als Online-Beitrag [http://begleitmaterialien.junker-verlag.de/DMP-Heft-93-Das-Fachliche-Fach% c3%bcbergreifende-F% c3%a4cherverbindende.pdf](http://begleitmaterialien.junker-verlag.de/DMP-Heft-93-Das-Fachliche-Fach%c3%bcbergreifende-F%c3%a4cherverbindende.pdf) [22.07.2025].
- Richter, Christoph: *Musik verstehen. Vom möglichen Nutzen der philosophischen Hermeneutik für den Umgang mit Musik*, in: Richter, Christoph (Hrsg.): *Forum Musikpädagogik* Band 5, Augsburg 2012.
- Rora, Constanze: *Verstehen in musikalischen Praxissituationen als kulturelle Teilhabe – Hermeneutik in der Musikpädagogik revisited*, [https://www.gmp-vmp.de/media/pdf/Gelingen-des\\_Leben/Rora.pdf](https://www.gmp-vmp.de/media/pdf/Gelingen-des_Leben/Rora.pdf) [24.07.2023].
- Rousseau, Jean-Jacques: *Émile oder über die Erziehung*, Köln 2010.
- Schlegel, Clemens M.: *Methoden der vergleichenden Analyse von Musiklehrplänen*. In: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.), *Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung*.

- Essen 2002, S. 245–261, [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=9081](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=9081), [31.08.2022].
- Schleiermacher, Friedrich: *Hermeneutik*, in: Arndt, Andreas (Hrsg.): *Friedrich Schleiermacher. Schriften*, Frankfurt / Main 1996, S. 945 – S. 991.
- Schneijderberg, Christian / Wieczorek, Oliver / Steinhard, Isabel: *Qualitative und quantitative Inhaltsanalyse: digital und automatisiert. Eine anwendungsorientierte Einführung mit empirischen Beispielen und Softwareanwendungen*, Weinheim, Basel 2022.
- Schönherr, Christoph (Hrsg.): *Klassenmusizieren in phänomen-orientierter Vermittlung. Dokumentation des Projekts Wasser ist mehr als H<sub>2</sub>O – Wasser in der Musik*, in: Heister, Hanns-Werner / Hochstein Wolfgang (Hrsg.): *Musik und, Schriftenreihe der Hochschule für Musik und Theater Hamburg*, Bd. 4, Berlin 2003.
- Schweizerische Eidgenossenschaft, Bundesamt für Straßen ASTRA: *ASTRA Bridge*, <https://www.astra.admin.ch/astra/de/home/themen/nationalstrassen/baustellen/wissenswertes/astra-bridge.html> [18.07.2024].
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: *Arbeitslose Lehrer 1987 – 1994. Ergebnisse der Arbeitslosenstatistik der Bundesanstalt für Arbeit*, Neuwied 1995.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: *Arbeitslose Lehrer 1990 – 2002. Ergebnisse der Arbeitslosenstatistik der Bundesanstalt für Arbeit*, Neuwied o. J.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: *Verzeichnis der Lehrpläne für die allgemeinbildenden Schulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*, Bonn 1993.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: *Verzeichnis der Lehrpläne für die allgemeinbildenden Schulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*, Bonn 1995.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: *Verzeichnis der Lehrpläne für die allgemeinbildenden Schulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*, Bonn 1998.
- Stangl, Werner, *Nürnberger-Trichter-Didaktik*, Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik, <https://lexikon.stangl.eu/10162/nurnberger-trichter-didaktik>. [12.02.2025].
- Starzinger, Hans-Dieter: *Schulische und außerschulische Musikerziehung in Nordrhein-Westfalen – ein quantitativer und qualitativer Vergleich*, [https://books.google.de/books?id=e\\_LWXst-HTMC&pg=PA30&lpg=PA30&dq=mangel+an+musiklehrern+sekundarstufe+I&source=bl&ots=BdVa4ei8pU&sig=ACfU3U01Lb10rp5at-opUmEc\\_NFaRA-ziQg&hl=de&sa=X&ved=2ahUKewif6cDV44\\_5AhUb57sIHXhoAGUQ6AF6BAg-zEAM#v=onepage&q=mangel%20an%20musiklehrern%20sekundarstufe%20I&f=false](https://books.google.de/books?id=e_LWXst-HTMC&pg=PA30&lpg=PA30&dq=mangel+an+musiklehrern+sekundarstufe+I&source=bl&ots=BdVa4ei8pU&sig=ACfU3U01Lb10rp5at-opUmEc_NFaRA-ziQg&hl=de&sa=X&ved=2ahUKewif6cDV44_5AhUb57sIHXhoAGUQ6AF6BAg-zEAM#v=onepage&q=mangel%20an%20musiklehrern%20sekundarstufe%20I&f=false) [22.07.2022].
- Stibbe, Günter / Schulz, Norbert (Hrsg.): *Lehrpläne – Grundlagen, Entwicklungen, Analysen (Brennpunkte der Sportwissenschaft)*, Köln 2013.
- Sziborsky, Lucia: *Anmerkungen zu Wilfried Gruhns Diskussionspapier „Wie entsteht musikalische Bildung?“*, in: *Musik & Ästhetik* 1999 Heft 12, S. 63–66.

- Tellkampfschule Hannover: *Sprachen*, <https://schulen.de/schulen/tellkampfschule-hannover-8869/#:~:text=Sprachen-,Sprachen,DALF%22%2DSprachzertifikat%20zu%20erwerben.> [22.05.2024].
- Tenorth, Heinz-Elmar: *Idee und Konzeption von Bildungsstandards*, in: Wernstedt, Rolf / John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.): *Bildungsstandards als Instrument schulischer Qualitätsentwicklung. Zementierung des Selektionsprinzips oder Mittel zur Chancengerechtigkeit? Dokumentation des Netzwerk Bildung vom 26. Januar 2009*, Berlin 2009, S. 13–16.
- Tenorth, Heinz-Elmar: *Kurze Geschichte der allgemeinen Schulpflicht*, Le Monde diplomatique 12.09.2008, online-Ausgabe.
- Tillmann, Klaus-Jürgen: *Der Aufbau des Pädagogischen Landesinstituts Brandenburg 1991 / 1992*, in: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM): *Erziehen und Bilden. Der Bildungsstandort Struveshof 1917 – 2017*, Ludwigsfelde 2017, S. 169–194.
- Ukley, Nils: *Fächerübergreifender Unterricht im Spannungsfeld von bildungs- und kompetenztheoretischen Begründungsmustern. Analyse und Reflexion von Anschlussfähigkeiten an den Sportunterricht*, Diss., Bielefeld 2014.
- Universität Kassel, Zentrum für Lehrer:innenbildung: *Personale Basiskompetenzen*, <https://www.uni-kassel.de/einrichtung/zlb/forschung-innovationsprojekte/praxisprojekt-personale-basiskompetenzen/bedeutung-personaler-basiskompetenzen-fuer-den-lehrpersonenberuf> [2.02.2025].
- UNRIC – Regionales Informationszentrum der Vereinten Nationen: *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*, <https://unric.org/de/allgemeine-erklaerung-menschenrechte/> [30.09.2025].
- Vienna online: *Start der Neuen Oberstufe auf 2023/24 verschoben*, <https://www.vienna.at/start-der-neuen-oberstufe-auf-2023-24-verschoben/6569588> [09.03.2021].
- Vollstädt, Witlof / Tillmann, Klaus-Jürgen / Rauin, Udo / Höhmann, Katrin / Tebrügge, Andrea: *Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I*, Opladen 1999.
- Wallbaum, Christopher: *Musik in einer Profiloberstufe. Erfahrungen und Perspektiven aus fächerverbindendem und fächerübergreifendem Unterricht*, in: *Musik in der Schule* 4/1997, S. 188–203.
- Weber, Birgit: *Was Jugendliche über Wirtschaft wissen und können sollen: eine vergleichende Curriculumanalyse zur ökonomischen Bildung in der Sekundarstufe I*, Frankfurt / Main 2023.
- Weinert, Franz E.: *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, in: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim / Basel <sup>3</sup>2014, S. 17–31.
- Werner-Jensen, Arnold: *Fachübergreifender Unterricht. Didaktische Überlegungen und konkrete Reformvorschläge*, in: *Musik & Bildung* 12/1978, S. 762–766.
- Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.): *Dorsch. Lexikon der Psychologie*, <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/hermeneutischer-zirkel> [14.02.2023].
- Ziegler, Heide: *Statt eines Vorwortes. Orientierungswissen versus Verfügungswissen: Die Rolle der Geisteswissenschaften in einer technologisch orientierten Gesellschaft*, in: Engler, Ulrich (Hrsg.): *Zweites Stuttgarter Bildungsforum. Orientierungswissen versus Verfügungswissen: Die Rolle der Geisteswissenschaften in einer technologisch orientierten*

*Gesellschaft. Reden bei der Veranstaltung der Universität Stuttgart am 27. Juni 1994*, <https://elib.uni-stuttgart.de/bitstream/11682/5809/1/264.pdf> [10-02-2025].

Zimmermann, Hans: *Quellen zum Weltbild des Mittelalters. Glasfenster in Chartres: Westseite: Westrosette und Königsportal* <http://12koerbe.de/azur/chartr-w.html> [08.03.2021].

## Notenverzeichnis

Fink, Siegfried: *Kreuzpunkte. Zwei Studien für Schlagzeugtrio*, Mainz / London / New York / Tokyo 1979.

## Lehrplanverzeichnis

Die hier aufgeführten Lehrpläne / Rahmenpläne / Bildungspläne / Kerncurricula wurden in der Analyse oder im Entwicklungsteil besprochen. Für die Länder werden die offiziellen Abkürzungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung verwendet.<sup>964</sup> In der Spalte neben den Titelangaben der Pläne sind die von der Verfasserin geschaffenen Sigel aufgeführt. Die Abkürzungen für besondere Pläne, Begleithefte o. ä. sind in der Tabelle durch Fettdruck kenntlich gemacht. Sämtliche Pläne liegen der Verfasserin vor. Sie wurden entweder von Originalen eingescannt oder aus den offiziellen Webseiten der jeweiligen Institutionen heruntergeladen.

### Baden-Württemberg:

Kultus und Unterricht, Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport Baden-Württemberg, <i>Bildungsplan für das Gymnasium der Normalform</i> , Band 1, Stuttgart 1984.	BW, 5–9, 1984
Kultus und Unterricht, Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport Baden-Württemberg, <i>Bildungsplan für das Gymnasium</i> , Stuttgart 1994.	BW, 5–13, 1994
Kultus und Unterricht, Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, <i>Bildungsplan für das allgemein bildende Gymnasium mit achtjährigem Bildungsgang</i> , Stuttgart 2001.	BW, 5–12, 2001
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, <i>Bildungsplan 2004, allgemein bildendes Gymnasium</i> .	BW, 5–12, 2004
Kultus und Unterricht, Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, <i>Bildungsplan 2016 Musik. Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I</i> , Stuttgart 2016.	BW, 5–10, 2016
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, <i>Bildungsplan 2016, Lehrkräftebegleitheft</i> , Stuttgart 2016.	BW, 5–10, LB, 2016
Kultus und Unterricht, Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, <i>Bildungsplan des Gymnasiums. Bildungsplan 2016 Biologie</i> , Stuttgart 2016.	BW, Biologie, 5–12, 2016

<sup>964</sup> <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/G122.html> [14.08.2022].

Kultus und Unterricht, Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, <i>Bildungsplan 2016 Deutsch. Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I</i> , Stuttgart 2016.	BW, Deutsch, 5–10, 2016
Kultus und Unterricht, Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, <i>Bildungsplan 2016 Geschichte. Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I</i> , Stuttgart 2016.	BW, Geschichte, 5–10, 2016
Kultus und Unterricht, Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, <i>Bildungsplan 2016 Physik. Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I</i> , Stuttgart 2016.	BW, Physik, 5–10, 2016

Bayern:

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, <i>Lehrplan für das bayerische Gymnasium</i> , München 1990. <a href="https://www.isb.bayern.de/gymnasium/lehrplan/archiv/ebene-1-das-gymnasium-im-ganzen/142/">https://www.isb.bayern.de/gymnasium/lehrplan/archiv/ebene-1-das-gymnasium-im-ganzen/142/</a> [14.09.2022]. <a href="https://www.isb.bayern.de/gymnasium/lehrplan/archiv/ebene-2-unterrichtsfächer-und-fächerübergreifen/1010/">https://www.isb.bayern.de/gymnasium/lehrplan/archiv/ebene-2-unterrichtsfächer-und-fächerübergreifen/1010/</a> [14.09.2022]. <a href="https://www.isb.bayern.de/gymnasium/lehrplan/archiv/ebene-3-rahmenplaene/831/">https://www.isb.bayern.de/gymnasium/lehrplan/archiv/ebene-3-rahmenplaene/831/</a> [14.09.2022]. <a href="https://www.isb.bayern.de/gymnasium/lehrplan/archiv/ebene-4-fachlehrplaene/musik/759/">https://www.isb.bayern.de/gymnasium/lehrplan/archiv/ebene-4-fachlehrplaene/musik/759/</a> [14.09.2022].	BY, 5–13, 1990
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, <i>Das Gymnasium in Bayern</i> , München 2004. <a href="https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26412.html">https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26412.html</a> [14.09.2022].	BY, 5–12, 2004
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, <i>Fachprofil Musik</i> , München 2004. <a href="https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26418/Lehrplaene/Gym_in_Bay_Fachprofile.pdf">https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26418/Lehrplaene/Gym_in_Bay_Fachprofile.pdf</a> [14.09.2022].	BY, 5–12, FP, 2004
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, <i>Lehrplan (Pflicht-/Wahlpflichtfächer), Vorwort</i> , München 2004.	BY, 5–12, V, 2004 <sup>965</sup>
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, <i>Lehrplan (Pflicht-/Wahlpflichtfächer), Vorbemerkungen</i> , München 2004. <a href="https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26344.html">https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26344.html</a> [14.09.2022].	BY, 5–12, VB, 2004 <sup>966</sup>
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, <i>Lehrplan Jahrgangsstufe 7</i> , München 2004. <a href="https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26418/Lehrplaene/Jgst_7.pdf">https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26418/Lehrplaene/Jgst_7.pdf</a> [14.09.2022].	BY, 7, 2004

<sup>965</sup> Da es sich lediglich um ein Vorwort handelt, wird dieses Schriftstück in der Analyse nicht berücksichtigt.

<sup>966</sup> Da es sich lediglich um Vorbemerkungen handelt, wird dieses Schriftstück in der Analyse nicht berücksichtigt.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, <i>Lehrplan Jahrgangsstufe 8</i> , München 2004. <a href="https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26418/Jgst_8.pdf">https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26418/Jgst_8.pdf</a> [14.09.2022].	BY, 8, 2004
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, <i>Lehrplan Jahrgangsstufe 9</i> , München 2004. <a href="https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26418/Lehrplaene/Jgst_9.pdf">https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26418/Lehrplaene/Jgst_9.pdf</a> [14.09.2022].	BY, 9, 2004
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, <i>Der Lehrplan für das Gymnasium in Bayern im Überblick</i> , München 2007.	BY, 5–12, 2007
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, <i>Der Lehrplan für das Gymnasium in Bayern im Überblick</i> , München 2010.	BY, 5–12, 2010
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, <i>Bildungs- und Erziehungsauftrag des Gymnasiums</i> , München 2017. <a href="https://www.lehrplanplus.bayern.de/bildungs-und-erziehungsauftrag/gymnasium">https://www.lehrplanplus.bayern.de/bildungs-und-erziehungsauftrag/gymnasium</a> [14.09.2022].	BY, 5–13, BEA, 2017
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, <i>Fachprofile Gymnasium: Musik</i> , München 2017. <a href="https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/musik">https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/musik</a> [14.09.2022].	BY, 5–13, FP, 2017
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, <i>Übergreifende Bildungs- und Erziehungsziele</i> , München 2017. <a href="https://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/gymnasium">https://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/gymnasium</a> [14.09.2022].	BY, 5–13, ÜBEZ, 2017
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, <i>Grundlegende Kompetenzen zum Ende der Jahrgangsstufe 7</i> , München 2017. <a href="https://www.lehrplanplus.bayern.de/jahrgangsstufenprofil/gymnasium/7">https://www.lehrplanplus.bayern.de/jahrgangsstufenprofil/gymnasium/7</a> [14.09.2022].	BY, 7, GK, 2019 <sup>967</sup>
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, <i>Fachlehrpläne: Musik, Jahrgangsstufe 7</i> , München 2017. <a href="https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/7/musik">https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/7/musik</a> [14.09.2022].	BY, 7, 2019
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, <i>Grundlegende Kompetenzen zum Ende der Jahrgangsstufe 8</i> , München 2017. <a href="https://www.lehrplanplus.bayern.de/jahrgangsstufenprofil/gymnasium/8">https://www.lehrplanplus.bayern.de/jahrgangsstufenprofil/gymnasium/8</a> [14.09.2022].	BY, 8, GK, 2020 <sup>968</sup>
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, <i>Fachlehrpläne: Musik, Jahrgangsstufe 8</i> , München 2017. <a href="https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/8/musik">https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/8/musik</a> [14.09.2022].	BY, 8, 2020

<sup>967</sup> Der 2017 erschienene Plan trat für Jg. 7 zum Schuljahr 2019/20 in Kraft.

<sup>968</sup> Der 2017 erschienene Plan trat für Jg. 8 zum Schuljahr 2020/21 in Kraft.

Berlin:

Senator für Schulwesen, Jugend und Sport Berlin, <i>Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Klassen 7–10, Musik, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule</i> , Berlin 1983.	BE, 7–10, 1983
Ministerrat der deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung, <i>Lehrplan Musik Klassen 5 bis 10</i> , Berlin 1989.	DDR, 5–10, 1989
Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin, <i>Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Klassen 7–10, Musik, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule</i> , Berlin 1997.	BE, 7–10, 1997
Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, <i>Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Musik, Jahrgangsstufe 7–10, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule</i> , Berlin 2006.	BE, 7–10, 2006
Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, <i>Rahmenlehrpläne kompakt, Themen und Inhalte des Berliner Unterrichts in der Sekundarstufe I im Überblick</i> , Berlin 2012.	BE, 7–10, 2012
Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg, <i>Teil A, Bildung und Erziehung in den Jahrgangsstufen 1–10</i> , Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Ludwigsfelde-Struveshof 2015.	BE–BB, 1–10, A, 2015
Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg, <i>Teil B, Fachübergreifende Kompetenzentwicklung</i> , Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Ludwigsfelde-Struveshof 2015.	BE–BB, 1–10, B, 2015
Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg, <i>Teil C, Musik Jahrgangsstufen 1–10</i> , Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Ludwigsfelde-Struveshof 2015.	BE–BB, 1–10, C, 2015
Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin, <i>Rahmenlehrplan 1–10 kompakt, Themen und Inhalte des Berliner Unterrichts im Überblick</i> , Berlin 2017.	BE, 1–10, 2017

Brandenburg:

Ministerrat der deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung, <i>Lehrplan Musik Klassen 5 bis 10</i> , Berlin 1989.	DDR, 5–10, 1989
Ministerium für Bildung und Wissenschaft, <i>Handreichungen zur Arbeit mit den ab 1989 eingeführten Lehrplänen Musik der Klassen 1–10</i> , Berlin 1990.	DDR/BRD, 1–10, 1990
Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Land Brandenburg, <i>Hinweise für die Gestaltung des Unterrichts Musik Sekundarstufe I</i> , Potsdam 1991.	BB, 7–10, 1991
Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Land Brandenburg, <i>Vorläufiger Rahmenplan Musik Sekundarstufe I</i> , Potsdam 1992.	BB, 7–10, 1992
Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Land Brandenburg, <i>Rahmenlehrplan Musik Sekundarstufe I</i> , Potsdam 2002.	BB, 7–10, 2002
Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Land Brandenburg, <i>Über das Fach hinaus – fachübergreifender, fächerverbindender Unterricht und die Übergreifenden Themenkomplexe. Materialien zur Rahmenlehrplanimplementation</i> , Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg, Ludwigfelde-Struveshof 2003.	BB, 7–10, ÜTK, 2003
Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Land Brandenburg, <i>Rahmenlehrplan Musik Sekundarstufe I</i> , Potsdam 2008.	BB, 7–10, 2008
Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg, <i>Teil A, Bildung und Erziehung in den Jahrgangsstufen 1–10</i> , Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Ludwigfelde-Struveshof 2015.	BE–BB, 1–10, A, 2015
Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg, <i>Teil B, Fachübergreifende Kompetenzentwicklung</i> , Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Ludwigfelde-Struveshof 2015.	BE–BB, 1–10, B, 2015
Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg, <i>Teil C, Musik Jahrgangsstufen 1–10</i> , Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Ludwigfelde-Struveshof 2015.	BE–BB, 1–10, C, 2015

Bremen:

Freie Hansestadt Bremen, Der Senator für Bildung, <i>Lehrplanentwurf Musik, Klasse 7, Hauptschule, Realschule, Gymnasium</i> , Bremen 1979.	HB, 7, 1979
Freie Hansestadt Bremen, Der Senator für Bildung, <i>Lehrplanentwurf Musik, Klasse 8, Hauptschule, Realschule, Gymnasium</i> , Bremen 1980.	HB, 8, 1980
Freie Hansestadt Bremen, Der Senator für Bildung, <i>Lehrplanentwurf Musik, Klasse 9, Hauptschule, Realschule, Gymnasium</i> , Bremen 1981.	HB, 9, 1981
Freie Hansestadt Bremen, Der Senator für Bildung, <i>Lehrplanentwurf Musik, Klasse 10, Hauptschule, Realschule, Gymnasium</i> , Bremen 1982.	HB, 10, 1982 <sup>969</sup>
Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen, <i>Rahmenplan Musik Sekundarstufe I</i> , Bremen 2002.	HB, 5–10, 2002
Freie Hansestadt Bremen, Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, <i>Musik, Bildungsplan für das Gymnasium Jahrgangsstufe 5–10</i> , Bremen 2007.	HB, 5–10, 2007

Hamburg:

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule, <i>Lehrplanrevision Gymnasium Sekundarstufe I, Lehrplan Musik</i> , Hamburg 1989.	HH, 5–10, 1989
Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, <i>Rahmenplan Musik, Bildungsplan achtstufiges Gymnasium Sekundarstufe I</i> , Hamburg 2004.	HH, 5–10, 2004
Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, <i>Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I Musik</i> , Hamburg 2011.	HH, 5–10, 2011
Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, <i>Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I, Allgemeiner Teil</i> , Hamburg 2018.	HH, 5–10, AT, 2018

Hessen:

Der Hessische Kultusminister, <i>Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I, Musik</i> , Wiesbaden 1985.	HE, 5–10, 1985
Hessisches Kultusministerium, <i>Rahmenplan Musik, Sekundarstufe I</i> , Wiesbaden 1997.	HE, 5–10, 1997
Hessisches Kultusministerium, <i>Lehrplan Musik, Gymnasialer Bildungsgang, Jahrgangsstufe 5G bis 9G</i> , Wiesbaden 2010.	HE, 5–9, 2010
Hessisches Kultusministerium, <i>Lehrplan Musik, Gymnasialer Bildungsgang, Jahrgangsstufen 5 bis 13</i> , Wiesbaden o. J.	HE, 5–13, o. J.

<sup>969</sup> Dieser Plan wird in der Analyse nicht berücksichtigt. Vgl. Kapitel 5.

Hessisches Kultusministerium, <i>Bildungsstandards und Inhaltsfelder, Das neue Kerncurriculum für Hessen, Sekundarstufe I Gymnasium, Musik</i> , Wiesbaden 2011.	HE, 5–10, 2011
Hessisches Kultusministerium, Institut für Qualitätsentwicklung, <i>Leitfaden. Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum Sekundarstufe I Musik</i> , Wiesbaden 2011.	HE, 5–10, LF, 2011

Mecklenburg-Vorpommern:

Ministerrat der deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung, <i>Lehrplan Musik Klassen 5 bis 10</i> , Berlin 1989.	DDR, 5–10, 1989
Ministerium für Bildung und Wissenschaft, <i>Handreichungen zur Arbeit mit den ab 1989 eingeführten Lehrplänen Musik der Klassen 1–10</i> , Berlin 1990.	DDR/BRD, 1–10, 1990
Der Kultusminister des Landes Mecklenburg-Vorpommern, <i>Vorläufige Rahmenrichtlinien Gymnasium Musik, Klassenstufen 5–12</i> , 1991.	MV, 5–12, 1991
Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, <i>Rahmenplan Musik, Regionale Schule, Verbundene Haupt- und Realschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule, Jahrgangsstufen 7–10, Erprobungsfassung</i> , Schwerin 2002.	MV, 7–10, 2002
Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, <i>Rahmenplan Interkulturelle Erziehung</i> , o. O. 2002.	MV, 1–13, IE, 2002

Niedersachsen:

Der niedersächsische Kultusminister, <i>Rahmenrichtlinien für das Gymnasium Klasse 7–10</i> , Hannover 1986.	NI, 7–10, 1986
Niedersächsisches Kultusministerium, <i>Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5–10 Musik</i> , Hannover, 2012.	NI, 5–10, 2012
Niedersächsisches Kultusministerium, <i>Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5–10 Musik</i> , Hannover, 2017.	NI, 5–10, 2017

Nordrhein-Westfalen:

Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, <i>Gymnasium Sekundarstufe I, Vorläufige Richtlinien Musik</i> , Köln 1978.	NW, 5–10, 1978
Nordrhein-Westfalen, <i>Musik, Gymnasium</i> , o. O., 1991.	NW, 5–10, 1991
Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, <i>Gymnasium – Richtlinien und Lehrpläne</i> , Düsseldorf, 1993.	NW, 5–10, 1993
Nordrhein-Westfalen, <i>Lehrplanänderungen für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen</i> , o. O., o. J.	NW, 5–9, G8, o. J.
Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, <i>Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Musik</i> , Düsseldorf 2011.	NW, 5–10, 2011
Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, <i>Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen, Musik</i> , Düsseldorf 2019.	NW, 5–10, 2019

Rheinland-Pfalz:

Kultusministerium Rheinland-Pfalz, <i>Lehrplan Musik Klassen 7–9/10 Hauptschule, Realschule, Gymnasium</i> , Mainz 1984.	RP, 7–9/10, 1984
Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung, <i>Lehrplan Musik, Klassen 5–9/10 Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Regionale Schule, Gesamtschule</i> , Mainz 1998	RP, 5–9/10, 1998
Rheinland-Pfalz, <i>Lehrplanarbeit in Rheinland-Pfalz, fächerverbindendes und fachübergreifendes Arbeiten in der Sekundarstufe I, Entwurf</i> , o. O., o. J.	RP, 5–10, FV/FÜ, 1999
Rheinland-Pfalz, Ministerium für Bildung, <i>Lehrplan Musik für die Sekundarstufe I der Gymnasien, Integrierten Gesamtschulen und Realschulen plus</i> , Mainz 2018.	RP, 5–9/10, 2018

Saarland:

Saarland, Der Minister für Kultus, Bildung und Sport, <i>Lehrplan für die Klassenstufe 7, Gymnasium, Musik</i> , Saarbrücken 1984.	SL, 7, 1984
Saarland, Der Minister für Kultus, Bildung und Wissenschaft, <i>Lehrplan Musik, Gymnasium, Klassenstufen 9 und 10</i> , Saarbrücken 1988.	SL, 9 und 10, 1988
Saarland, Der Minister für Kultus, Bildung und Wissenschaft, <i>Lehrplan achtjähriges Gymnasium, Ergänzungsband 1</i> , Saarbrücken 2002.	SL, 5 und 6, 2002 <sup>970</sup>
Saarland, Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft, <i>achtjähriges Gymnasium, Lehrplan für das Fach Musik, Klassenstufe 7</i> , Saarbrücken 2003.	SL, 7, 2003
Saarland, Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft, <i>achtjähriges Gymnasium, Lehrplan für das Fach Musik, Klassenstufe 9</i> , Saarbrücken 2005.	SL, 9, 2005
Saarland, Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft, <i>achtjähriges Gymnasium, Lehrplan Musik</i> , Saarbrücken 2006.	SL, 5–12, 2006
Ministerium für Bildung und Kultur Saarland, <i>Lehrplan Musik Gymnasium Musikzweig, Erprobungsphase</i> , Saarbrücken 2017.	SL, 5–9, MZ, 2017 <sup>971</sup>
Ministerium für Bildung und Kultur Saarland, <i>Lehrplan Musik, Gymnasium, Klassenstufe 5 bis 9</i> , Saarbrücken 2020.	SL, 5–9, 2020
Ministerium für Bildung und Kultur Saarland, <i>Lehrplan Musik, Gymnasium, Klassenstufe 7</i> , Saarbrücken 2020.	SL, 7, 2020
Ministerium für Bildung und Kultur Saarland, <i>Lehrplan Musik, Gymnasium, Klassenstufe 9</i> , Saarbrücken 2020.	SL, 9, 2020

<sup>970</sup> Dieser Plan wird in der Analyse nicht berücksichtigt. Vgl. Kapitel 5.

<sup>971</sup> Dieser Plan wird in der Analyse nicht berücksichtigt. Vgl. Kapitel 5.

Sachsen:

Ministerrat der deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung, <i>Lehrplan Musik Klassen 5 bis 10</i> , Berlin 1989.	DDR, 5–10, 1989
Ministerium für Bildung und Wissenschaft, <i>Handreichungen zur Arbeit mit den ab 1989 eingeführten Lehrplänen Musik der Klassen 1–10</i> , Berlin 1990.	DDR/BRD, 1–10, 1990
Sächsisches Staatsministerium für Kultus, <i>Lehrplan Musik Klassen 5–12</i> , Dresden 1991.	SN, 5–12, 1991
Sächsisches Staatsministerium für Kultus, <i>Lehrpläne in Sachsen für Grundschule, Mittelschule, Gymnasium</i> , Dresden 1992.	SN, 1–12, 1992
Sächsisches Staatsministerium für Kultus, <i>Lehrplan Gymnasium Musik, Klassen 5–12</i> , Dresden 1992.	SN, 5–12, 1992
Sächsisches Staatsministerium für Kultus, <i>Lehrplan Gymnasium Musik</i> , Dresden 2004.	SN, 5–12, 2004
Sächsisches Staatsministerium für Kultus, <i>Landesliste der Lehrpläne für allgemein bildende und berufsbildende Schulen im Freistaat Sachsen, Gymnasium</i> , Dresden 2006	SN, 5–12, 2006
Staatsministerium für Kultus Freistaat Sachsen, <i>Lehrplan Gymnasium Musik</i> , Dresden, 2004/2019.	SN, 5–12, 2019

Sachsen-Anhalt:

Ministerrat der deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung, <i>Lehrplan Musik Klassen 5 bis 10</i> , Berlin 1989.	DDR, 5–10, 1989
Ministerium für Bildung und Wissenschaft, <i>Handreichungen zur Arbeit mit den ab 1989 eingeführten Lehrplänen Musik der Klassen 1–10</i> , Berlin 1990.	DDR/BRD, 1–10, 1990
Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Sachsen-Anhalt, <i>Vorläufige Rahmenrichtlinien Gymnasium Musik</i> , Magdeburg 1991.	ST, 5–12, 1991
Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt, <i>fächerübergreifendes Lernen in flexiblen Lernbereichen, Anregungen für die Schulpraxis der Schuljahrgänge 7–10 an Sekundarschulen und Gymnasien, überarbeitete und ergänzte Auflage</i> , Magdeburg 1996.	ST, 7–10, FÜ, 1996
Sachsen-Anhalt, Kultusministerium, <i>Rahmenrichtlinien Gymnasium / Fachgymnasium Musik</i> , Magdeburg 1999.	ST, 7–13, 1999
Sachsen-Anhalt, Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung, <i>Neue Rahmenrichtlinien – moderner Unterricht?! Die Konzeption der neuen Rahmenrichtliniengeneration und ihre Umsetzung in den Fächern</i> , Halle 1999.	ST, 7–13, KuU, 1999
Kultusministerium Sachsen-Anhalt, <i>Rahmenrichtlinien Gymnasium Musik Schuljahrgänge 5–12</i> , Magdeburg 2003.	ST, 5–12, 2003
Kultusministerium Sachsen-Anhalt, <i>Lehrplan Gymnasium / Fachgymnasium, Kompetenzentwicklung und Unterrichtsqualität, Grundsatzband</i> , Magdeburg 2015.	ST, 5–12, GB, 2015
Sachsen-Anhalt, Ministerium für Bildung, <i>Fachlehrplan Gymnasium Musik</i> , Magdeburg 2016.	ST, 5–12, 2016
Sachsen-Anhalt, Ministerium für Bildung, <i>Lehrplan Gymnasium / Berufliches Gymnasium, Kompetenzentwicklung und Unterrichtsqualität, Grundsatzband</i> , Magdeburg 2019.	ST, 5–12, GB, 2019

Schleswig-Holstein:

Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein, <i>Lehrplan Gymnasium Musik, Klassenstufen 7–10 und Oberstufe</i> , Kiel 1986.	SH, 7–13, 1986
Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, <i>Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule, Musik</i> , Kiel 1997(?)	SH, 5–10, 1997(?)
Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule, <i>Arbeitspapiere zur Unterrichtsfachberatung, Formen und Methoden fächerübergreifenden Arbeitens</i> , Kronshagen 1997.	SH, 5–10, FÜ, 1997

Schleswig-Holstein, Ministerium für Schule und Berufsbildung, <i>Fachanforderungen Musik, allgemein bildende Schulen, Sekundarstufe I und II</i> , Kiel 2015.	SH, 5–12, 2015
Schleswig-Holstein, Ministerium für Schule und Berufsbildung, <i>Leitfaden zu den Fachanforderungen Musik, allgemein bildende Schulen, Sekundarstufe I und II</i> , Kiel 2015.	SH, 5–12, LF, 2015

Thüringen:

Ministerrat der deutschen Demokratischen Republik, Ministerium für Volksbildung, <i>Lehrplan Musik Klassen 5 bis 10</i> , Berlin 1989.	DDR, 5–10, 1989
Ministerium für Bildung und Wissenschaft, <i>Handreichungen zur Arbeit mit den ab 1989 eingeführten Lehrplänen Musik der Klassen 1–10</i> , Berlin 1990.	DDR/BRD, 1–10, 1990
Thüringer Kultusministerium, <i>Vorläufige Lehrplanhinweise für Regelschule und Gymnasium, Musik</i> , Erfurt 1991.	TH, 5–12, 1991
Thüringer Kultusministerium, <i>Vorläufiger Lehrplan für das Gymnasium, Musik</i> , Erfurt 1993.	TH, 5–12, 1993
Thüringer Kultusministerium, <i>Lehrplan für das Gymnasium, Musik</i> , Erfurt 1999.	TH, 5–12, 1999
Thüringer Kultusministerium, <i>Empfehlungen für das fächerübergreifende Thema Erziehung zu Gewaltfreiheit, Toleranz und Frieden</i> , Erfurt 1999.	TH, 1–12, FÜ, 1999
Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, <i>Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife, Musik</i> , Erfurt 2012.	TH, 5–12, 2012

## Abbildungsverzeichnis

1	Kathedrale in Chartres, das Königportal	S. 2
2	Kompetenzmodell	S. 19
3	Hermeneutische Spirale in Anlehnung an Honnens	S. 33
4	Anzahl der Pläne	S. 37
5	Anzahl in drei Jahrzehnten	S. 38
6	Anzahl in den alten Bundesländern	S. 38
7	Anzahl in den neuen Bundesländern	S. 39
8	Anzahl der Zeichen (inklusive Leerzeichen) in allen Plänen	S. 40
9	Anzahl der Zeichen in den Plänen mit weniger als 300.000 Zeichen (inklusive Leerzeichen)	S. 40
10	Anzahl Zusatzbände	S. 42
11	Material zu überfachlichen Bildungs- und Erziehungszielen	S. 45
12	Gesamtpläne aller Fächer bzw. separater Fachplan Musik	S. 46
13	Unterrichtsfächer exemplarisch	S. 52
14	Beispiele für Fächerverbindung	S. 53
15	Intensität der Fächerverbindung, zusammengesetzt aus der Anzahl der Fächer und der Anzahl der Fächernennungen	S. 58
16	Intensität der Fächerverbindung	S. 59
17	Bundesländer mit geringer Intensität der Fächerverbindung (Gestaltung: Christian Vukomanovic)	S. 60
18	Bundesländer mit mittlerer Intensität der Fächerverbindung (Gestaltung: Christian Vukomanovic)	S. 60
19	Bundesländer mit hoher Intensität der Fächerverbindung (Gestaltung: Christian Vukomanovic)	S. 61
20	Gefälle in der Intensität der Fächerverbindung (Gestaltung: Christian Vukomanovic)	S. 62
21	Intensität der Fächerverbindung im zeitlichen Verlauf (Baden-Württemberg)	S. 69
22	Bedeutung des Kompetenzbegriffs im zeitlichen Verlauf (Baden-Württemberg)	S. 69
23	Intensität der Fächerverbindung im zeitlichen Verlauf (Bayern)	S. 73
24	Bedeutung des Kompetenzbegriffs im zeitlichen Verlauf (Bayern)	S. 73
25	Intensität der Fächerverbindung im zeitlichen Verlauf (Hessen)	S. 79
26	Bedeutung des Kompetenzbegriffs im zeitlichen Verlauf (Hessen)	S. 79
27	Beispiele für fächerverbindende Kompetenzen (Gestaltung: Christian Vukomanovic)	S. 83
28	Intensität der Fächerverbindung im zeitlichen Verlauf (Sachsen-Anhalt)	S. 84
29	Bedeutung des Kompetenzbegriffs im zeitlichen Verlauf (Sachsen-Anhalt)	S. 84
30	Intensität der Fächerverbindung im zeitlichen Verlauf (Thüringen)	S. 86
31	Bedeutung des Kompetenzbegriffs im zeitlichen Verlauf (Thüringen)	S. 86
32	Intensität der Fächerverbindung im zeitlichen Verlauf (Berlin)	S. 89
33	Bedeutung des Kompetenzbegriffs im zeitlichen Verlauf (Berlin)	S. 89

34	Intensität der Fächerverbindung im zeitlichen Verlauf (Brandenburg)	S. 92
35	Bedeutung des Kompetenzbegriffs im zeitlichen Verlauf (Brandenburg)	S. 92
36	Intensität der Fächerverbindung im zeitlichen Verlauf (Hamburg)	S. 94
37	Bedeutung des Kompetenzbegriffs im zeitlichen Verlauf (Hamburg)	S. 94
38	Intensität der Fächerverbindung im zeitlichen Verlauf (Mecklenburg-Vorpommern)	S. 96
39	Bedeutung des Kompetenzbegriffs im zeitlichen Verlauf (Mecklenburg-Vorpommern)	S. 96
40	Intensität der Fächerverbindung im zeitlichen Verlauf (Saarland)	S. 99
41	Bedeutung des Kompetenzbegriffs im zeitlichen Verlauf (Saarland)	S. 99
42	Intensität der Fächerverbindung im zeitlichen Verlauf (Sachsen)	S. 102
43	Bedeutung des Kompetenzbegriffs im zeitlichen Verlauf (Sachsen)	S. 102
44	Intensität der Fächerverbindung im zeitlichen Verlauf (Bremen)	S. 104
45	Bedeutung des Kompetenzbegriffs im zeitlichen Verlauf (Bremen)	S. 104
46	Intensität der Fächerverbindung im zeitlichen Verlauf (Niedersachsen)	S. 106
47	Bedeutung des Kompetenzbegriffs im zeitlichen Verlauf (Niedersachsen)	S. 106
48	Intensität der Fächerverbindung im zeitlichen Verlauf (Nordrhein-Westfalen)	S. 109
49	Bedeutung des Kompetenzbegriffs im zeitlichen Verlauf (Nordrhein-Westfalen)	S. 109
50	Intensität der Fächerverbindung im zeitlichen Verlauf (Rheinland-Pfalz)	S. 113
51	Bedeutung des Kompetenzbegriffs im zeitlichen Verlauf (Rheinland-Pfalz)	S. 113
52	Intensität der Fächerverbindung im zeitlichen Verlauf (Schleswig-Holstein)	S. 117
53	Bedeutung des Kompetenzbegriffs im zeitlichen Verlauf (Schleswig-Holstein)	S. 117
54	Intensität der Fächerverbindung im zeitlichen Verlauf	S. 120
55	Bedeutung des Kompetenzbegriffs im zeitlichen Verlauf	S. 120
56	Intensität der Fächerverbindung (Baden-Württemberg)	S. 121
57	Bedeutung des Kompetenzbegriffs (Baden-Württemberg)	S. 121
58	Intensität der Fächerverbindung (Thüringen)	S. 122
59	Bedeutung des Kompetenzbegriffs (Thüringen)	S. 122
60	Fachpläne mit verpflichtender Fächerverbindung (Gestaltung: Christian Vukomanovic)	S. 125
61	Verbindlichkeit der Fächerverbindung	S. 129
62	Bedeutung des Kompetenzbegriffs	S. 129
63	Häufigkeit der Fachgruppennennungen	S. 130
64	Häufigkeit der Fächernennungen in den Gesellschaftswissenschaften	S. 131
65	Häufigkeit der Fächernennungen in den MINT-Fächern	S. 133
66	Häufigkeit der Fächernennungen in den Fachplänen mit verpflichtender Fächerverbindung	S. 133
67	Häufigkeit der Fächernennungen in den Fachplänen mit verpflichtender Fächerverbindung	S. 136
68	Die Wiener Klassik (Folie)	S. 161
69	Siegfried Fink, Kreuzpunkte – zwei Studien für Schlagzeugtrio, S. 1	S. 164
70	Kreuzpunkt entsprechend Takt 7	S. 165
71	Kreuzpunkt entsprechend Takt 13	S. 165
72	mögliche chronologische Abfolge von Unterrichtsmodulen Musik (Gestaltung: Christian Vukomanovic)	S. 168
73	Möglichkeiten für Fächerverbindung (Gestaltung: Christian Vukomanovic)	S. 168
74	Abfolge der Module ohne Kreuzpunkt (Gestaltung: Christian Vukomanovic)	S. 170

75	Abfolge der Module mit Kreuzpunkt entsprechend Möglichkeit 1 (Gestaltung: Christian Vukomanovic)	S. 171
76	Abfolge der Module mit Kreuzpunkt entsprechend Möglichkeit 2 (Gestaltung: Christian Vukomanovic)	S. 171
77	Abfolge der Module mit Kreuzpunkt entsprechend Möglichkeit 3 (Gestaltung: Christian Vukomanovic)	S. 171
78	Ausgewogenheit aller Komponenten	S. 189
79	Junge Surferin	S. 189