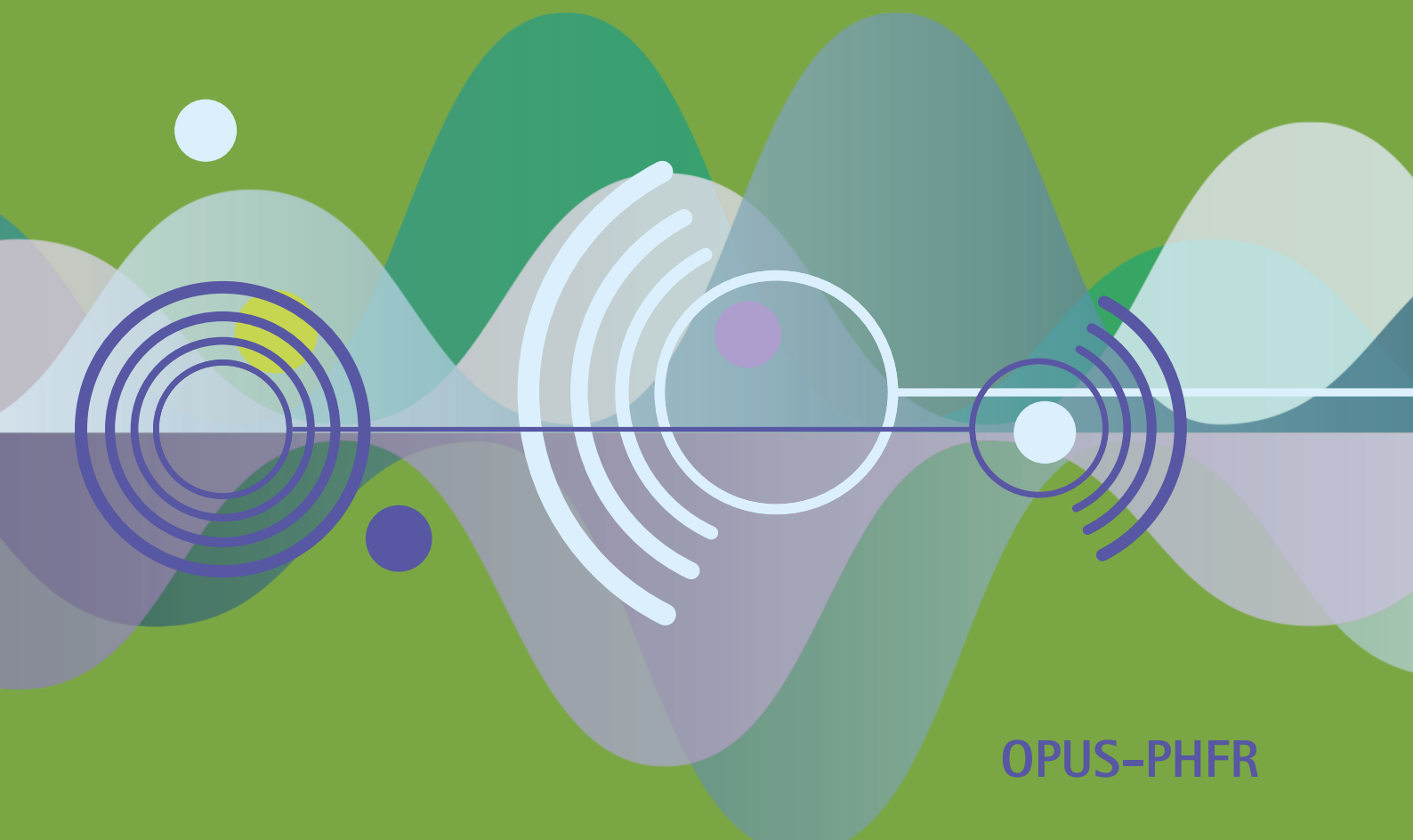


Georg Brunner | Daniel Fiedler | Silke Schmid [Hrsg.]

WELCHEN MUSIKUNTERRICHT BRAUCHT DIE SEKUNDARSTUFE 1?

Konzeptionelle und
unterrichtsspezifische Beiträge
zu einem zukunftsfähigen
Musikunterricht



OPUS-PHFR

IMPRESSUM

Zitationsvorschlag

Brunner, G., Fiedler, D. & Schmid, S. (Hrsg.) (2025). *Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1?. Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem zukunftsfähigen Musikunterricht*. OPUS-PHFR. <https://doi.org/10.60530/opus-3398>

Herausgeber:innenteam

Georg Brunner, Pädagogische Hochschule Freiburg

Daniel Fiedler, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Silke Schmid, Pädagogische Hochschule Freiburg

Layout

Grafische Gestaltung des Einbands: Ulrich Birtel, Pädagogische Hochschule Freiburg

Korrektur und Lektorat: Elena Friedrich, Pädagogische Hochschule Freiburg; Maike Garkisch, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; Lisa Weidemann, Pädagogische Hochschule Freiburg

Formatierung: Thomas Hermann, Pädagogische Hochschule Freiburg

Veröffentlichung

OPUS-PHFR (<https://phfr.bsz-bw.de/home>) – Hochschulschriftenserver der Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Pädagogische Hochschule Freiburg

Kunzenweg 21

79117 Freiburg

opus-phfr@ph-freiburg.de

Lizenz

Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem zukunftsfähigen Musikunterricht © 2025 by Brunner, G., Fiedler, D., & Schmid, S. is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

DOI

<https://doi.org/10.60530/opus-3398>

Freiburg im Breisgau und München, 2025

Inhaltsverzeichnis

Georg Brunner, Daniel Fiedler & Silke Schmid

Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1? Eine Bestandsaufnahme (Editorial)..... 1

Musikunterricht in der Sekundarstufe 1

Franziska Degé

Musikalische Entwicklung und Musikunterricht in der Schule..... 24

Georg Brunner & Daniel Fiedler

Der Musikunterricht in der Sekundarstufe 1 in Baden-Württemberg. Eine explorative Studie zur Analyse von Unterschieden im Hinblick auf Aktivitätsformen, Bildungsplanorientierung und Motivation musikpädagogischen Handelns 43

Elisabeth Theisohn & Janine Dömeland

„S is mir auch relativ boogy, ob da so viel mitbestimmt wird“ – Schüler:innen-Perspektiven auf Partizipation im Musikunterricht..... 65

Jürgen Oberschmidt

„Die Zeit ist kurz, die Kunst ist lang“ – Musikunterricht zwischen Anpassungsdruck und kreativer Selbstenfaltung 79

Daniel Mark Eberhard

Classroom Management und Umgang mit Unterrichtsstörungen im Fach Musik 93

Persönlichkeitsentwicklung und Musikunterricht

Steven Schiemann

Chancen und Herausforderungen einer diversitätsorientierten Förderung von Schüler*innen im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 durch Erhebungen von Lernvoraussetzungen 109

Miriam Eisinger, Mareike Weiser, Franziska Degé, Andreas Heye & Daniel Müllensiefen

Übung macht den Meister: Growth Mindset für den Musikunterricht..... 128

Sabine Schneider-Binkl

Identitätsbildung im Musikunterricht: Perspektiven zur Unterrichtsgestaltung in der Sekundarstufe 1 142

Populäre und (post)digitale Musikpraxen

Jonas Schwald

Auseinandersetzung mit problematisierter Musik im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 am Beispiel Gangsta-Rap 154

Marc Godau, Verena Weidner & Katharina Hermann

(Post-)Digitale Songwritingpraktiken im Musikunterricht 172

Wolfgang Pfeiffer

Popmusik anders unterrichten – neue Ansätze zur Didaktik populärer Musik.....
..... 188

Tobias Rotsch & Lisa Werner

Künstliche Intelligenz im Musikunterricht. Musikbezogene Gestaltungsprozesse in Zukunftstechnologien 197

Simon Krickl & Silke Schmid

Deeper Learning und Creative Literacy. Digital-gestützte Lehr-Lernumgebungen kreativitätsfördernd und nachhaltig gestalten 212

Johannes Treß

Initiale Designprinzipien einer Maker Music Education am Beispiel eines Unterrichtsprojekts in der Sekundarstufe 1 228

Klassenmusizieren, Tanz und Szene

Ralph Gotzel, Christian Wacker & Georg Brunner

Adaptive (reproduktive) Klassenmusizierkonzepte 242

Mathias Schillmöller & Stefan Zöllner-Dressler

Gestalten von Atmosphären als Deeper Learning-Prozess: ein Musikunterricht zum Thema Das zerbrechliche Paradies 266

Sonja Baulecke

Tanz im Musikunterricht – Welche Ziele verfolgen Musiklehrkräfte, wenn sie im Musikunterricht tanzen? 280

Interdisziplinäre, interkulturelle Ansätze und Teilhabe

Felix Helpenstein

Säkularität vs. Ungleichheit. Chancen und Grenzen der Berücksichtigung von Religion als Differenzlinie im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 292

Wolfgang Pfeiffer

klasse.im.puls – Musikklassen in Bayern..... 304

<i>Katharina Schilling-Sandvoß</i> „Bridges – Musik verbindet“. Interprofessionelle Kooperation im interkulturellen Musikunterricht.....	313
<i>Valerie Krupp</i> Teilhabe und Befähigung als Ziele musikalischer Bildungsangebote der Sekun- darstufe 1	325
<i>Christine Löbbert & Annette Ziegenmeyer</i> Inklusion und Musikunterricht in der Sekundarstufe 1: Eine Annäherung.....	338
Autor:innen.....	349

Georg Brunner & Daniel Fiedler

Der Musikunterricht in der Sekundarstufe 1 in Baden-Württemberg. Eine explorative Studie zur Analyse von Unterschieden im Hinblick auf Aktivitätsformen, Bildungsplanorientierung und Motivation musikpädagogischen Handelns

Zusammenfassung

Aufgrund des Mangels an Studien stellen sich Musikpädagog:innen an Schulen und Hochschulen vermutlich immer wieder die Frage, welchen Musikunterricht die Sekundarstufe 1 braucht bzw. welche Kompetenzen bei Schüler:innen überhaupt angebahnt werden sollen. Der vorliegende Beitrag stellt eine explorativ-quantitative Studie vor, die basierend auf einer Stichprobe von 162 Lehrkräften verschiedener Schularten der Sekundarstufe 1 in Baden-Württemberg dieser Frage nachgeht. Die Daten umfassten neben demographischen Hintergrundvariablen wie etwa Alter, Geschlecht und Dienstjahre auch Selbstauskünfte zu Aktivitätsformen im Musikunterricht sowie Bildungsplanorientierung und Motivation musikpädagogischen Handelns der Lehrkräfte. Die Ergebnisse lieferten Belege, dass es Unterschiede in der Ausgestaltung des Musikunterrichts in den Schularten der Sekundarstufe 1 und den unterschiedlichen Jahrgangsstufen gibt. Zudem zeigten die Ergebnisse, dass die Häufigkeit des Einsatzes verschiedener Aktivitätsformen im Musikunterricht positiv mit Bildungsplanorientierung und Motivation musikpädagogischen Handelns, nicht jedoch mit Dienstjahren korreliert ist.

Schlüsselwörter

Musikunterricht; Lehrkräfte; Aktivitätsformen; quantitativ-empirische Studie; Sekundarstufe 1

Schools' Music Lessons at Secondary Education in the Federal State of Baden-Württemberg. An exploratory-quantitative study to analyze differences regarding forms of activity, teachers' curriculum orientation,

and motivation to engage in music education

Abstract

Due to the lack of studies, music teachers at schools and universities probably repeatedly ask themselves what kind of music education is needed in secondary education and what skills should be taught to their students. This article presents an exploratory-quantitative study that addresses this question based on a sample of 162 teachers from different types of secondary schools in Baden-Württemberg. The data included demographic background variables such as age, gender, years of service, self-reported information on forms of activity in music lessons, curriculum orientation, and teachers' motivation to engage in music education. The results provided evidence that there are differences in the design of music lessons in different types of secondary schools and various grades. The results also showed that the frequency of using other forms of activity in music lessons positively correlates with the orientation towards the curriculum and the motivation for music teaching, but not with years of service.

Keywords

Music lessons; teachers; forms of activity; quantitative-empirical study; lower secondary level

1 Einleitung

Die Fragestellung des Symposiums *Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1?* ist schwer zu beantworten. Dabei mangelt es bislang an Ergebnissen der musikpädagogischen Forschung, die Herausforderungen im Musikunterricht wie etwa Heterogenität, die sensible Phase der Adoleszenz bzw. Pubertät und der damit einhergehenden Identitätsfindung, wechselnde Musikpräferenzen der Kinder und Jugendlichen, Migrationshintergrund, Verhaltensprobleme, Lernwille und Disziplin der Schüler:innen, Digitalisierung etc.¹⁵ identifizierten und im Rahmen empirischer Studien näher untersuchten. Zudem mangelt es auch an Studien, wie das Fach Musik in der Sekundarstufe 1 konkret von Musiklehrkräften ausgestaltet und unterrichtet wird. Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es deshalb, vier wesentliche Herausforderungen des Musikunterrichts in der Sekundarstufe 1 zu benennen sowie eine explorativ-quantitative Studie zur Analyse von Unterschieden zwischen Schularten und Jahrgangsstufen im Hinblick auf die von

¹⁵ Siehe hierzu beispielsweise https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2022-06/41546_f22.0127_text_Schulbarometer_Gesundheit.pdf [09.07.2024]. Siehe aber auch <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/deutsches-schulbarometer/> [09.07.2024] und BMU Agenda 2030 (verfügbar unter https://www.bmu-musik.de/fileadmin/Medien/BV/BMU_Positionen_9-16_Agenda_DRUCK.pdf [09.07.2024]).

den Lehrkräften eingesetzten Aktivitätsformen sowie die selbsteingeschätzte Bildungsplanorientierung und Motivation musikpädagogischen Handelns vorzustellen. Dabei gehen wir davon aus, dass die von uns identifizierten Herausforderungen möglicherweise einen Einfluss darauf haben könnten, wie von Musiklehrkräften der Musikunterricht in den Schularten der Sekundarstufe 1 jeweils ausgestaltet und unterrichtet wird. Konkret also, ob sich der Musikunterricht an Haupt-, Werkreal- und Realschulen von dem an Gymnasien im Hinblick auf die Häufigkeit des Einsatzes verschiedener Aktivitätsformen unterscheidet. Zudem analysieren wir, wie häufig sich die Musiklehrkräfte jeweils am Bildungsplan orientieren und wie sie sich im Hinblick auf die Motivation musikpädagogischen Handelns einschätzen.

2 Ausgewählte Aspekte und Herausforderungen

Bevor wir unsere explorativ-quantitative Studie präsentieren, möchten wir zunächst die aus unserer Sicht aktuellen Herausforderungen im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 in Baden-Württemberg vorstellen. Dabei nehmen wir an, dass diese Herausforderungen einen Einfluss auf die Ausgestaltung des Musikunterrichts und damit auch auf die Bildungsplanorientierung und Motivation musikpädagogischen Handelns der Musiklehrkräfte haben.

2.1 Heterogenität

Heterogenität prägt seit jeher das Setting in Schulklassen und stellt im Grunde ein konstitutives Problem, trotz mehrgliedrigen Schulsystems, von allgemeinbildenden Schulen an sich dar. Dabei besteht die Herausforderung in Bezug auf Heterogenität darin, dass in der Schule größere Gruppen unterrichtet werden. Damit stellt sich automatisch aber auch die Frage „[...] wie ein Lehrer oder eine Lehrerin eine Gruppe von ganz unterschiedlichen SchülerInnen zeitgleich unterrichten kann, ohne die Bedürfnisse der Einzelnen zu vernachlässigen“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 7). So setzt insbesondere „das deutsche Schulsystem auf eine Homogenisierung von Lerngruppen durch Selektion und Formen äußerer Differenzierung“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 8), statt einen produktiven Umgang mit Heterogenität zu entwickeln. Speziell besteht im Musikunterricht die Herausforderung in Bezug auf Heterogenität darin, durch (Binnen-)Differenzierung Handlungsspielräume für eine individuelle Förderung zu generieren (Fischer & Rott, 2022). Jedoch wird aus unserer Sicht die Situation durch inklusive Schulsettings, wie dies in Baden-Württemberg seit 2015 durch inklusive Bildungsangebote¹⁶ an Regelschulen erfolgt¹⁷, verschärft. Die Heterogenität bezüglich der sozialen Herkunft sowie eines möglichen Migrationshintergrunds, um nur zwei weitere Bereiche zu nennen, sind sicherlich in den unterschiedlichen Schulformen der Sekundarstufe 1 unterschiedlich stark ausgeprägt. Hinzu kommt noch,

¹⁶ Siehe hierzu <https://rp.baden-wuerttemberg.de/gesellschaft/schule-und-bildung/schuelerinnen-schueler-und-eltern/inklusion/> [09.07.2024].

¹⁷ Siehe hierzu <https://km-bw.de/Lde/Startseite/Schule/Inklusion> [09.07.2024].

dass sich Schüler:innen im Hinblick auf musikalische Hintergründe (z. B. musikalisch aktiv vs. musikalisch nicht-aktiv) stark unterscheiden. So weist einer Studie von Heß (2011) zufolge der Musikunterricht einen exkludierenden Charakter auf.

2.2 Sensible Phase der Adoleszenz

Das Alter der Schüler:innen in der Sekundarstufe 1 spannt sich von ca. 10 bis ca. 17 Jahre (siehe hierzu den Beitrag von Franziska Degé in diesem Band). Dabei stellt „die Zeitspanne zwischen Kindheit und Erwachsenenalter [...] eine klassische Übergangsphase dar, die durch das Zusammenspiel biologischer, kognitiver, emotionaler und sozialer Veränderungen zur Quelle vielfältiger Erfahrungen wird“ (Boeger, 2022, S. 131). Im Allgemeinen wird diese Zeitspanne als Adoleszenz oder Pubertät bezeichnet. Als Stichworte sind diesbezüglich zu nennen:

- „Aufbau neuer und reifer Beziehungen zu Gleichaltrigen
- Aufbau intimer Beziehungen zu Gleichaltrigen, Klärung der Geschlechterrolle
- Akzeptanz der körperlichen Veränderungen und effektive Nutzung des Körpers
- Emotionale Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen
- Erwerb intellektueller Kompetenzen
- Erwerb sozialer Kompetenzen
- Entwicklung eines individuellen Lebensplans
- Verantwortungsvoller Umgang mit Konsum und Freizeit
- Identitätsfindung“ (Boeger, 2022, S. 133)

Die Zeitspanne der Adoleszenz schlägt sich damit im konkreten Musikunterricht der Sekundarstufe 1 nieder. So ist anzunehmen, dass die Phase der Adoleszenz in Bezug auf Unterschiede zwischen verschiedenen Jahrgangsstufen und damit einhergehend im Hinblick auf die von Lehrkräften eingesetzten Aktivitätsformen im Musikunterricht sichtbar wird (Heß, 2011). Konkret könnte das heißen, dass Musiklehrkräfte in der fünften und sechsten Jahrgangsstufe beispielsweise häufiger singen, wohingegen sie in der siebten und achten häufiger mit Instrumenten musizieren oder musiktheoretische und musikgeschichtliche Inhalte vermitteln.

2.3 Wechselnde Musikpräferenzen

Eine Herausforderung, mit der Musiklehrkräfte ständig konfrontiert sind, stellen unseres Erachtens aber auch die Musikpräferenzen der Jugendlichen dar. Damit ist auch immer die Frage verbunden, welche Musik als Lerngegenstand für den schulischen Musikunterricht von Lehrkräften ausgewählt wird und wie durch diese Auswahl beispielsweise ein Lebensweltbezug hergestellt werden kann. Für viele Jugendliche ist Musik(-hören) eine der wichtigsten Freizeitbeschäftigungen, wobei der Gebrauch von Musik individuell stark unterschiedlich

ist und „die Kriterien für die Auswahl der Musik und die Motivation überhaupt Musik zu hören und zu machen meist unklar und diffus bleiben“ (Reinhardt & Rötter, 2013, S. 131). Gezeigt hat sich aber, dass „die Vorliebe für ein bestimmtes Musikstück [...] immer im Kontext der Situation betrachtet werden [muss], in der es rezipiert wird. Die Musik wird häufig im Sinne einer Situationsbewältigung funktionalisiert“ (Reinhardt & Rötter, 2013, S. 144). Dabei spielt die Peergroup eine entscheidende Rolle – und Musik ist fester Bestandteil von Jugendkulturen, von denen es eine fast unüberschaubare Anzahl gibt.

So stellte bereits Behne (1996) fest, dass Jugendliche in diesem Pluralismus von Jugendkulturen versuchen, ihre eigene Positionierung vorzunehmen. Es entstehen temporäre Sinngemeinschaften mit eigener Ordnung und Orientierung. Kennen Jugendliche deren Zeichen und Merkmale, gehören sie dazu und haben sofort Kontakt zur Peergroup. Zudem haben die Jugendkulturen sowohl eine Distinktions- als auch eine Identifikationsfunktion (u. a. Abgrenzung von anderen Szenen und von den Eltern bzw. Sorgeberechtigten) (Eberhard et al., 2024; Pfaff, 2006). Dabei lässt sich beobachten, dass Jugendliche im Teenager:innen-Alter nicht nur ca. sechs oder mehr Szenen durchlaufen, sondern auch mehreren Szenen gleichzeitig angehören können (Behne, 1996). Jugendliche wählen also die Kultur bzw. Szene nach der jeweiligen eigenen (anthropozentrierten) Funktionalität aus, wobei sie sich an Werten, Stilen, Geschmacksvorstellungen, etc. orientieren, ohne wirklich dazu zu gehören.¹⁸ Wie aber sehen nun die Musikpräferenzen heutiger Jugendlicher aus?

Aufschluss hierüber gibt die jährlich erscheinende Statistik des deutschen Musikinformationszentrum (MIZ); die allerdings erst ab einem Alter von 14 Jahren die Musikpräferenzen der Jugendlichen¹⁹ auswertet. Aus dieser Statistik wird deutlich, dass popmusikalische Genres das Ranking anführen. Insgesamt haben sich die Werte in den letzten zehn Jahren in fast allen Bereichen (außer Oldies und Evergreens) zwischen 0,3 (Chansons) und 5,0 Prozentpunkte (Musicals) verringert²⁰. Klassische Musik, die unseres Erachtens häufig im Zentrum des schulischen Musikunterrichts in der Sekundarstufe 1 steht, rangiert auf Platz 11 (von 14).

¹⁸ Siehe hierzu <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/das-junge-politik-lexikon/320571/jugendkultur/> [09.07.2024].

¹⁹ Grundlage der Daten ist eine repräsentativ angelegte Personenstichprobe (Quoten-Auswahlverfahren) bezogen auf die deutschsprachige Wohnbevölkerung ab 14 Jahren (2022: 70,601 Mio. Menschen). Befragt werden jährlich insgesamt über 20.000 Personen (2022: 23.015) in Privathaushalten am Ort der Hauptwohnung in der Bundesrepublik Deutschland. Die Umfrage stützt sich ausschließlich auf mündlich-persönliche, nicht telefonische Interviews. Verfügbar unter <https://miz.org/de/statistiken/bevorzugte-musikrichtungen-nach-altersgruppen?filter%5Bre-source%5D%5B0%5D=Statistik&rows=1000&widget%5Bdescription%5D%5Btid%5D=15490&context=musikleben&position=49> [09.07.2024]

²⁰ Vermutlich erfolgte eine Verschiebung hin zu 2 (Hip-Hop, Rap) und 3 (Techno, House, Dance). Allerdings liegen hierfür keine Vergleichswerte vor.

Tabelle 1: Musikpräferenzen 14- bis 19-Jähriger – absteigend nach Beliebtheit sortiert (miz, 2022; siehe auch miz, 2012)

Rang	Genre	Angabe in Prozent (Vergleich 2012)
1	Rock-/Popmusik	84,6 (-4,5)
2	Hip-Hop, Rap	75,7 (keine Vergleichswerte)
3	Techno, House, Dance	60,2
4	Hardrock, HM	40 (-0,8)
5	Oldies, Evergreens	22,9 (+2,5)
6	Musicals	21,8 (-5)
7	Deutsche Schlager	16 (-1,3)
8	Jazz	14,6 (-2)
9	Blues, Spirituals, Gospels	14,1 (-3,8)
10	Country, Folk, Weltmusik	14,1 (-2,2)
11	Klassische Musik, Klavierkonzerte, Sinfonien	10,3 (-1,8)
12	Chansons	6,6 (-0,3)
13	Oper, Operette, Gesang	4,2 (-0,9)
14	Volksmusik/Blasmusik	3,8 (-0,7)

2.4 Migrationshintergrund

In Deutschland leben derzeit 23,8 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund. Die ausländische Bevölkerung umfasst 13,4 Millionen Menschen.²¹ Im Jahr 2022 erfolgte ein starker Anstieg der ausländischen Bevölkerung, vor allem durch Personen mit ukrainischer Staatsangehörigkeit (22 % der Zuwanderungen), aber auch durch Zuzüge aus EU-27 Staaten (30%) sowie aus Asylherkunftsländern (14%; siehe Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, BAMF-Bericht 2022). Für unseren Kontext besonders interessant ist der Anteil der ausländischen Schüler:innen hinsichtlich ihrer Verteilung auf die verschiedenen Schularten in Baden-Württemberg.²² Allerdings bleibt dabei die Definition dieser Bevölkerungsgruppe im BAMF-Bericht (2022) unklar.

Aus Tabelle 2 wird ersichtlich, dass in den Haupt- bzw. Werkrealschulen sowie den Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) und Gemeinschaftsschulen der Anteil ausländischer Schüler:innen im Vergleich zu den Gymnasien um das Drei- bis Fünffache höher liegt; selbst in den Realschulen ist der Anteil fast doppelt so hoch wie an Gymnasien. Wir gehen daher davon aus, dass sich dies auch auf die jeweilige Unterrichtssituation auswirken kann und vermutlich zur Folge hat, dass sich der Musikunterricht zwischen den Schularten der Sekundarstufe 1 im Hinblick auf die von den Musiklehrkräften eingesetzten Aktivitätsformen unterscheidet.

²¹ https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/BerichtsreihenMigrationIntegration/MonitoringBildungsErwerbsmigration/mobemi-jahresbericht-2022.pdf?__blob=publication-File&v=4 [09.07.2024]

²² https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/fakten_kontakte_angebote.html/praxis_wissen/statistik [09.07.2024]

Tabelle 2: Anteile von ausländischen Schüler:innen in Baden-Württemberg (nach Schularten) im Schuljahr 2022/23 verglichen mit dem Schuljahr 2000/2001

Schulart	2022/23	2000/01
Grundschule	16,6	15,2
Werkrealschule/Hauptschule	37,8	23,2
SBBZ	23,9	25,1
Realschulen	13,3	7
Gymnasien	7,5	4,3
Gemeinschaftsschulen Sek 1/2	25,9	6,8 (12/13)
Schulen bes. Art	17,5	15,9
Freie Waldorfschulen	4,2	2,9
Allgemeinbildende Schulen	15,3	12,8

3 Explorativ-quantitative Studie

3.1 Zielsetzung

Wie wir bereits zuvor aufgezeigt haben, gehen wir davon aus, dass sich die vier von uns skizzierten Herausforderungen, nämlich Heterogenität, Pubertät, Musikpräferenzen und Migrationshintergrund, unterschiedlich auf den schulischen Musikunterricht der Sekundarstufe 1 und damit auch auf die von Musiklehrkräften eingesetzten Aktivitätsformen im Musikunterricht niederschlagen können. Konkret nehmen wir an, dass diese Herausforderungen dazu führen, dass sich die verschiedenen Schularten und Jahrgangsstufen der Sekundarstufe 1 im Hinblick auf die von Musiklehrkräften eingesetzten Aktivitätsformen unterscheiden. Jedoch nehmen wir auch an, dass sich trotz der von uns benannten vier Herausforderungen Musiklehrkräften an Haupt-, Werkreal- und Realschulen nicht von Musiklehrkräften an Gymnasien im Hinblick auf Bildungsplanorientierung und Motivation musikpädagogischen Handelns unterscheiden. Das Ziel unserer quantitativ-explorativen Studie war es daher, die von uns angenommenen Unterschiede bei Musiklehrkräften der Sekundarstufe 1 in Baden-Württemberg zu analysieren, wobei wir die folgenden Annahmen jeweils untersuchten:

1. Wir nehmen an, dass es aufgrund der vier verschiedenen Herausforderungen Unterschiede zwischen den Schularten und Jahrgangsstufen der Sekundarstufe 1 in Baden-Württemberg im Hinblick auf die von den Musiklehrkräften eingesetzten Aktivitätsformen im Musikunterricht gibt.
2. Wir nehmen aber auch an, dass es keine Unterschiede zwischen den Schularten der Sekundarstufe 1 in Baden-Württemberg im Hinblick auf die von Musiklehrkräften selbsteingeschätzte Bildungsplanorientierung und Motivation musikpädagogischen Handelns gibt. D. h., weder Musiklehrkräfte an Haupt-, Werkreal- und Realschulen noch an Gymnasien orientieren sich stärker am Bildungsplan oder sind motivierter in Bezug auf das eigene musikpädagogische Handeln.

3. Wir gehen allerdings davon aus, dass die Häufigkeit der von den Musiklehrkräften eingesetzten Aktivitätsformen im Musikunterricht in der Sekundarstufe 1 positiv mit der Bildungsplanorientierung und der Motivation musikpädagogischen Handelns zusammenhängt. D.h., je häufiger Musiklehrkräfte die von uns erfassten Aktivitätsformen im Musikunterricht einsetzen, desto stärker orientieren sie sich an den jeweiligen Bildungsplänen der unterschiedlichen Schularten in der Sekundarstufe 1 in Baden-Württemberg bzw. desto mehr sind sie im Hinblick auf das eigene musikpädagogische Handeln motiviert.

Unabhängig von diesen Annahmen gehen wir abschließend davon aus, dass die Dienstjahre der Musiklehrkräfte keinen Einfluss auf den Einsatz der Aktivitätsformen im Musikunterricht sowie der von den Musiklehrkräften selbsteingeschätzten Bildungsplanorientierung und Motivation musikpädagogischen Handelns haben. D. h., es gibt keinen Zusammenhang zwischen den Dienstjahren der Musiklehrkräfte mit der Häufigkeit der eingesetzten Aktivitätsformen sowie selbsteingeschätzten Bildungsplanorientierung und Motivation musikpädagogischen Handelns.

3.2 Methodisches Vorgehen

3.2.1 Stichprobe

Die Stichprobe unserer Studie umfasste insgesamt 216 Musiklehrkräfte verschiedener Schularten der Sekundarstufe 1 in Baden-Württemberg, von denen 164 den Fragebogen weitestgehend vollständig ausgefüllt haben (102 weiblich, 59 männlich, 3 keine Angabe). Der Altersmittelwert (M) lag bei 46,30 Jahren mit einer Standardabweichung (SD) von 10,10 und einer Altersspanne von 23 bis 65 Jahren. Dabei gaben die Lehrkräfte an, im Durchschnitt (Mittelwert) 16,50 Jahre ($SD = 9,19$) mit einer Spanne von ein bis 40 Jahren aktiv im Schuldienst zu sein. 47 Musiklehrkräfte gaben an, an einer Haupt-, Werkreal- oder Realschule in Baden-Württemberg zu unterrichten. 105 Lehrkräfte unterrichteten an einem Gymnasium. 12 Musiklehrkräfte haben in Bezug auf die Schulart keine Angaben gemacht.

3.2.2 Messinstrumente

Neben Angaben zu soziodemografischen Hintergrundvariablen wie etwa Geschlecht, Alter, Dienstjahre und Schulart, die wir zur Stichprobenbeschreibung erfasst haben, sammelten wir Daten in Form von Selbstauskünften zu 15 verschiedenen Aktivitätsformen im Musikunterricht, zur Bildungsplanorientierung und zur Motivation musikpädagogischen Handelns mit entsprechend adaptierten oder selbstentwickelten Messinstrumenten.

3.2.2.1 Häufigkeit der Aktivitätsformen im schulischen Musikunterricht

Um die Häufigkeit der Aktivitätsformen, die von den Musiklehrkräften auf der Grundlage von Selbstauskünften zur Häufigkeit des Einsatzes eingeschätzt wurden, erfassen zu können, griffen wir zum einen auf bereits entwickelte Skalen von Heß (2011) und Fiedler (2018) zurück. Zum anderen entwickelten und konstruierten wir weitere Aktivitätsformen, wobei wir uns an den fünf vorrangigen Umgangsweisen mit Musik nach Venus (1969) orientierten (siehe Anhang). Darüber hinaus erfassten wir die Aktivitätsformen für jeweils zwei Jahrgangsstufen-Cluster: So sollten also die Musiklehrkräfte auf der Grundlage sowohl einer selbst gewählten 5., 6. oder 7. Jahrgangsstufe als auch einer selbst gewählten 8., 9. oder 10. Jahrgangsstufe jeweils einschätzen, wie häufig die von uns konstruierten 15 verschiedenen Aktivitätsformen im Musikunterricht auf einer fünfstufigen Antwortskala von nie (1), selten (2), manchmal (3), oft (4) und sehr oft (5) durchgeführt wurden. Basierend auf diesen Einschätzungen ist es möglich, einerseits einen Mittelwert pro Musiklehrkraft über alle Aktivitätsformen und Jahrgangsstufen-Cluster hinweg zu ermitteln, um die Schularten miteinander vergleichen zu können; andererseits können wir in Bezug auf eine 5., 6. oder 7. Jahrgangsstufe bzw. in Bezug auf eine 8., 9. oder 10. Jahrgangsstufe die verschiedenen Jahrgangsstufen der Sekundarstufe 1 miteinander vergleichen. Die interne Konsistenz der von uns neu entwickelten Skala zur Häufigkeit der eingesetzten Aktivitätsformen zeigte akzeptable Werte im Hinblick auf die beiden Reliabilitätskoeffizienten Alpha (Cronbach, 1951) und Omega (McDonald, 1999) mit $\alpha = .71$ und $\omega = .74$ für die 5., 6. und 7. Jahrgangsstufen bzw. mit $\alpha = .78$ und $\omega = .78$ für die 8., 9. und 10. Jahrgangsstufen.

3.2.2.1 Bildungsplanorientierung

Die Bildungsplanorientierung der Musiklehrkräfte erfassten wir mittels einer von Harnischmacher et al. (2017) entwickelten Skala zur Erfassung des Grades der Lehrplanorientierung von Musiklehrkräften am Gymnasium im Musikunterricht (LOMI: Lehrplanorientierung im Musikunterricht). Diese Skala adaptierten wir für unsere quantitativ-explorative Studie, indem wir Lehrplanorientierung durch Bildungsplanorientierung (siehe Bildungspläne des Landes Baden-Württemberg für Haupt-, Werkreal- und Realschulen sowie Gymnasien²³) ersetzen und auf einer fünfstufigen Antwortskala von nie (1), selten (2), manchmal (3), oft (4) und sehr oft (5) einschätzen ließen. Die interne Konsistenz der aus neun Items bestehenden und von uns adaptierten Skala zeigte gute Werte von $\alpha = .83$ und $\omega = .88$ (Cronbach, 1951; McDonald, 1999).

²³ <https://www.bildungsplaene-bw.de/> [09.07.2024]

3.2.2.2 Motivation musikpädagogischen Handelns

Zur Erfassung der Motivation musikpädagogischen Handelns griffen wir auf ein Inventar zurück, das basierend auf dem Motivationsmodell von Harnischmacher (2008) entwickelt und von Hofbauer (2017) empirisch geprüft wurde. Dabei untergliedert sich die Motivation musikpädagogischen Handelns in die vier Dimensionen *Selbstwirksamkeit* ($\alpha = .83$, $\omega = .86$), *Kontrollüberzeugung* ($\alpha = .89$, $\omega = .89$), *Externale Handlungshemmung* ($\alpha = .81$, $\omega = .82$) und *Zielorientierung* ($\alpha = .65$, $\omega = .78$) mit jeweils acht Items (Cronbach, 1951; McDonald, 1999). Diese wurden auch mittels einer fünfstufigen Skala mit nie (1), selten (2), manchmal (3), oft (4) und sehr oft (5) gemessen. Für unsere Studie ermittelten wir den Mittelwert für die Motivation musikpädagogischen Handelns über alle vier Dimensionen hinweg.

3.2.3 Datenerhebung

Die Daten wurden mithilfe eines Online-Fragebogens auf der Plattform soSci erhoben. Um eine hinreichend große Stichprobe an Lehrkräften unterschiedlicher Schularten der Sekundarstufe 1 in Baden-Württemberg rekrutieren zu können, haben wir die jeweiligen Schulen über deren E-Mail-Adresse angeschrieben und zur Weiterleitung des Online-Fragebogens an die Musiklehrkräfte gebeten.

3.2.4 Datenanalyse

Die Datenanalysen der vorliegenden Studie wurden mit jamovi (Version 2.3.28.0) durchgeführt und umfassten neben deskriptiven Statistiken wie Mittelwert (M) und Standardabweichung (SD) auch die Analyse der Unterschiede zwischen den Schularten – die auch als unabhängige Variablen bezeichnet werden – in den von uns erfassten abhängigen Variablen Aktivitätsformen, Bildungsplanorientierung und Motivation musikpädagogischen Handelns mithilfe von t-Tests für unabhängige Stichproben. Zur Bestimmung der Effektstärke berechneten wir den Koeffizienten d nach Cohen (1988). Dabei quantifiziert d das Ausmaß eines empirischen Effekts bzw. die Effektgröße für Mittelwertsunterschiede zwischen zwei Gruppen – in unserem Fall zwischen den beiden Gruppen Musiklehrkräfte an Haupt-, Werkreal- und Realschulen und Musiklehrkräfte an Gymnasien – mit etwa gleichen Gruppengrößen. Außerdem kontrollierten wir für die Untersuchung von Unterschieden im Hinblick auf die 15 verschiedenen Aktivitätsformen den Alpha-Fehler mittels Bonferroni-Korrektur ($p < .003$), um die Unterschiede zwischen den Schularten und Jahrgangsstufen nicht zu überschätzen und bei multiplen Testungen unsere Annahmen konservativ zu überprüfen.

Um zudem untersuchen zu können, ob es auch Unterschiede zwischen der unabhängigen Variable Jahrgangsstufen, also 5., 6. und 7. Jahrgangsstufe und 8., 9. und 10. Jahrgangsstufe, in der von uns erfassten abhängigen Variable Aktivitätsformen gibt, führten wir t-Tests für verbundene Stichproben durch. Auch hier korrigierten wir mittels Bonferroni-Korrektur den Alpha-Fehler und ermittelten

die Effektstärke mittels des Koeffizienten d nach Cohen (1988) zur Bestimmung des Effekts für Mittelwertsunterschiede zwischen diesen beiden Gruppen.

Darüber hinaus führten wir t-Tests für unabhängige Stichproben in Bezug auf die Bildungsplanorientierung und die Motivation musikpädagogischen Handelns durch, um auch hier Unterschiede zwischen Musiklehrkräften an Haupt-, Werkreal- und Realschulen und Musiklehrkräften an Gymnasien analysieren zu können. Abschließend führten wir eine Korrelationsanalyse durch, um die Zusammenhänge zwischen Aktivitätsformen, Bildungsplanorientierung und Motivation musikpädagogischen Handelns zu bestimmen und den Zusammenhang zwischen diesen Konstrukten mit den Dienstjahren der Musiklehrkräfte zu überprüfen.

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse unserer Studie sind in den Tabellen 1 bis 4 im Anhang dieses Beitrags dargestellt. Die deskriptive Statistik in den Tabellen 1, 2 und 3 weist die Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) getrennt für die von uns untersuchten Schularten und Jahrgangsstufen auf. Zudem dokumentieren diese Tabellen auch die Ergebnisse der durchgeführten t-Tests für unabhängige Stichproben (Schularten) und für verbundene Stichproben (Jahrgangsstufen) sowie die jeweiligen Effektstärken.

4.1 Unterschiede in den Aktivitätsformen

4.1.1 Unterschiede in Bezug auf Schularten

Die Ergebnisse der t-Tests für unabhängige Stichproben zeigten in Bezug auf die Schularten, dass sich lediglich in den beiden Aktivitätsformen *Singen* und *Über Strukturen von Musik sprechen* Unterschiede zwischen Lehrkräften an Haupt-, Werkreal- und Realschule und Lehrkräften an Gymnasien ergaben (siehe Tabelle 1 im Anhang). So scheint es, dass an Gymnasien mehr gesungen wird ($M = 4.21$, $SD = 0.73$, $n = 104$) als an Haupt-, Werkreal- und Realschulen ($M = 3.49$, $SD = 0.94$, $n = 44$). Ein ähnliches Bild ergibt sich auch für *Über Strukturen von Musik sprechen*. Auch hier zeigten die Ergebnisse, dass an Gymnasien mehr über die Strukturen von Musik gesprochen wird ($M = 3.77$, $SD = 0.77$, $n = 104$) als an Haupt-, Werkreal- und Realschulen ($M = 2.92$, $SD = 0.94$, $n = 44$). Die Ergebnisse der t-Tests für unabhängige Stichproben waren nach Bonferroni-Korrektur des Alpha-Fehlers für *Singen* ($t(146) = -5.061$, $p < .001$) und für *Über Strukturen von Musik sprechen* ($t(146) = -5.733$, $p < .001$) signifikant. Die Effektstärken nach Cohen (1988) lag für diese beiden Aktivitätsformen bei $d = -0.91$ bzw. $d = -1.03$, was einem mittleren bzw. einem großen Effekt entspricht.

4.1.2 Unterschiede in Bezug auf Jahrgangsstufen

Die Ergebnisse der t-Tests für verbundene Stichproben ($N = 164$) zeigten in Bezug auf Unterschiede zwischen den Jahrgangsstufen 5, 6 und 7 und den Jahrgangsstufen 8, 9 und 10 ein anderes Bild. Hier gab es lediglich in den beiden Aktivitätsformen *Musik erfinden oder improvisieren* und *Musikveranstaltungen besuchen* keine Unterschiede. Die Ergebnisse zeigten, dass Musiklehrkräfte über alle Schularten hinweg in den 5., 6. und 7. Jahrgangsstufen mehr *Mit Instrumenten musizieren, Singen, Zur Musik tanzen oder sich bewegen, Etwas für eine öffentliche Aufführung einstudieren* sowie *Solmisation, Rhythmussprache* und *Patternarbeit* einsetzten als in den 8., 9. und 10. Jahrgangsstufen. Dagegen in den 8., 9. und 10. Jahrgangsstufen mehr *Musik hören, Über die Wirkung von Musik diskutieren, Musiksoftware am Computer etc. benutzen, Über Strukturen von Musik sprechen* und *Referate und Präsentationen halten* als in den 5., 6. und 7. Jahrgangsstufen. Die jeweiligen Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) sowie die Ergebnisse der t-Tests für verbundene Stichproben mit den entsprechenden Effektstärken, die in Bereichen zwischen kleinen bis mittleren Effekten liegen, können der Tabelle 2 im Anhang entnommen werden. Zudem sind die Mittelwertsunterschiede in den 15 verschiedenen Aktivitätsformen im Hinblick auf die Jahrgangsstufen in Abbildung 1 dargestellt.

4.1.3 Unterschiede in Bezug auf Bildungsplanorientierung und Motivation musikpädagogischen Handelns

Die Ergebnisse der t-Tests für unabhängigen Stichproben konnten zeigen, dass sich Musiklehrkräfte an Haupt-, Werkreal- und Realschulen ($M = 3.15$, $SD = 0.68$, $n = 45$) signifikant von Musiklehrkräften an Gymnasien ($M = 3.41$, $SD = 0.64$, $n = 105$) im Hinblick auf die Bildungsplanorientierung unterscheiden ($t(148) = -2.250$, $p = .026$). D. h., Lehrkräfte an Gymnasien gaben an, sich mehr am Bildungsplan zu orientieren als Lehrkräfte an Haupt-, Werkreal- und Realschule. Jedoch liegt die Effektstärke nach Cohen (1988) bei $d = -0.40$, was einem kleinen Effekt entspricht.

Darüber hinaus konnte kein signifikanter Unterschied zwischen Musiklehrkräften an Haupt-, Werkreal- und Realschulen ($M = 3.92$, $SD = 0.41$, $n = 46$) und Musiklehrkräften an Gymnasien ($M = 4.04$, $SD = 0.40$, $n = 105$) im Hinblick auf die Motivation musikpädagogischen Handelns festgestellt werden ($t(149) = -1.740$, $p = .084$). Gleiches gilt in Bezug auf die Dienstjahre: Auch hier konnte kein signifikanter Unterschied zwischen Musiklehrkräften an Haupt-, Werkreal- und Realschulen ($M = 15.52$, $SD = 8.54$, $n = 42$) und Musiklehrkräften an Gymnasien ($M = 17.06$, $SD = 9.45$, $n = 88$) aufgezeigt werden ($t(128) = -0.890$, $p = .530$).

4.2 Zusammenhang von Aktivitätsformen, Bildungsplanorientierung, Motivation musikpädagogischen Handelns und Dienstjahren

Abschließend zeigten die Ergebnisse der Korrelationsanalyse, dass der Mittelwert der Häufigkeit der Aktivitätsformen im Musikunterricht mit den Mittelwerten der Bildungsplanorientierung und Motivation musikpädagogischen Handelns zusammenhängt, nicht aber mit den Dienstjahren (siehe Tabelle 4 im Anhang). Dabei korrelierte die Häufigkeit der Aktivitätsformen positiv mit der Bildungsplanorientierung ($r = .26, p < .01$) und der Motivation musikpädagogischen Handelns ($r = .46, p < .001$), die wiederum miteinander zusammenhängen ($r = .21, p < .01$). D. h., je häufiger die von uns befragten Musiklehrkräfte verschiedene Aktivitätsformen einsetzten, desto stärker orientierten sie sich am Bildungsplan bzw. desto motivierter waren sie im Hinblick auf das eigene musikpädagogische Handeln. Die Motivation musikpädagogischen Handelns wiederum hing mit der Bildungsplanorientierung zusammen. Jedoch gab es keinen Zusammenhang zwischen Aktivitätsformen, Bildungsplanorientierung und Motivation musikpädagogischen Handelns mit den jeweils angegebenen Dienstjahren der Lehrkräfte. In anderen Worten: Es ist zumindest auf diesem korrelativen Befund davon auszugehen, dass die Anzahl der Dienstjahre nicht automatisch zu einem stärkeren Einsatz verschiedener Aktivitätsformen im Musikunterricht oder zu stärkerer Bildungsplanorientierung oder Motivation musikpädagogischen Handelns bei Musiklehrkräften führt.

5 Zusammenfassung, Limitationen, Folgerungen

5.1 Zusammenfassung

Das Ziel unserer explorativ-quantitativen Studie war es, Unterschiede zwischen den Schularten und Jahrgangsstufen der Sekundarstufe 1 in Baden-Württemberg im Hinblick auf die von uns erfassten 15 verschiedenen Aktivitätsformen im Musikunterricht zu untersuchen. Außerdem zielte unsere Studie darauf ab, mögliche Unterschiede zwischen Lehrkräften an Haupt-, Werkreal- und Realschulen und Lehrkräften an Gymnasien im Hinblick auf die Bildungsplanorientierung und Motivation musikpädagogischen Handelns zu überprüfen. Zudem untersuchte unsere Studie den Zusammenhang zwischen der Häufigkeit des Einsatzes verschiedener Aktivitätsformen im Musikunterricht mit der Bildungsplanorientierung und der Motivation musikpädagogischen Handelns sowie den Dienstjahren von Musiklehrkräften. Dabei gingen wir davon aus, dass sich die eingangs erläuterten Herausforderungen im Musikunterricht der verschiedenen Schularten der Sekundarstufe 1 in Baden-Württemberg unterschiedlich niederschlagen. D. h., dass aufgrund der von uns skizzierten vier Herausforderungen der Musikunterricht und damit auch die von Musiklehrkräften eingesetzten Aktivitätsformen unterschiedlich in den Schularten der Sekundarstufe 1 in Baden-Württemberg ausdifferenziert sind. Dabei nahmen wir an, dass Musiklehrkräfte

an Gymnasien womöglich mehr und häufiger verschiedene Aktivitätsformen im Musikunterricht einsetzen können als Musiklehrkräfte an Haupt-, Werkreal- und Realschulen. Wir nahmen aber auch an, dass sich insbesondere die Unterschiede zwischen den Schularten nicht im Hinblick auf die von den Musiklehrkräften selbsteingeschätzte Bildungsplanorientierung und Motivation musikpädagogischen Handelns zeigt. D. h., die Lehrkräfte an den verschiedenen Schularten der Sekundarstufe 1 in Baden-Württemberg unterscheiden sich weder in der Bildungsplanorientierung noch in der Motivation musikpädagogischen Handelns.

Die Ergebnisse unserer Studie zeigen, dass vor dem Hintergrund der vier verschiedenen Herausforderungen Heterogenität, Adoleszenz, Musikpräferenzen und Migrationshintergrund sich kaum schulartspezifische Unterschiede im Hinblick auf die von uns erfassten Aktivitätsformen abzeichnen. Dies könnte dahingehend interpretiert werden, dass diese Herausforderungen und auch die Unterschiede zwischen den Schularten etwa bzgl. des Migrationshintergrunds entweder nicht adäquat berücksichtigt werden oder für Lehrkräfte keine entscheidende Rolle spielen. Allerdings zeigt sich, dass sich die Häufigkeit des Einsatzes der Aktivitätsformen im Musikunterricht zwischen den Jahrgangsstufen 5, 6 und 7 und den Jahrgangsstufen 8, 9 und 10 unterscheiden. Die von uns aufgezeigten Unterschiede in den beiden Aktivitätsformen *Singen* und *Über Strukturen der Musik sprechen*, die beide von Lehrkräften signifikant häufiger am Gymnasium als an Haupt-, Werkreal- und Realschulen durchgeführt werden, kann im Hinblick auf die Auslegung des Bildungsplans für das Gymnasium in Baden-Württemberg diskutiert werden. So bilden insbesondere diese beiden Aktivitätsformen zwei Bereiche ab, worin sich einerseits das Gymnasium von den anderen Schularten der Sekundarstufe 1 in Baden-Württemberg unterscheidet (siehe hierzu Bildungspläne des Landes Baden-Württemberg). Es könnte andererseits aber auch ein Hinweis darauf sein, dass diese beiden Aktivitätsformen an Haupt-, Werkreal- und Realschulen gerade aufgrund der eingangs beschriebenen Herausforderungen weniger stark berücksichtigt werden können. Evtl. könnte dies darauf zurückzuführen sein, dass Lehrkräfte über keine adäquaten Unterrichtskonzepte hierfür verfügen.

Ansonsten zeigen die Ergebnisse unserer Studie, dass im Hinblick auf die Häufigkeit des Einsatzes von Aktivitätsformen im Musikunterricht eher altersspezifisch und womöglich vor dem Hintergrund der sich weiter ausprägenden Pubertät begegnet wird. So können wir in Bezug auf die Jahrgangsstufen zeigen, dass von Musiklehrkräften mehr praktische Aktivitätsformen wie etwa *Singen*, *Mit Instrumenten musizieren* und *Zur Musik tanzen oder sich bewegen* in der Unterstufe und mehr kognitive Aktivitätsformen wie etwa *Über die Wirkung von Musik diskutieren*, *Musiksoftware am Computer etc. benutzen* und *Über die Strukturen von Musik sprechen* in der Mittelstufe durchgeführt werden.

Interessant scheint unseres Erachtens aber der aufgezeigte Unterschied zwischen Musiklehrkräften an Gymnasien und Musiklehrkräften an Haupt-, Werkreal- und Realschulen im Hinblick auf die Bildungsplanorientierung zu sein. Auch

wenn dieser in Bezug auf die Effektstärke klein zu sein scheint, kann der Unterschied dahingehend interpretiert werden, dass sich Musiklehrkräfte an Gymnasien aufgrund der vermutlich geringeren Anzahl an verschiedenen Herausforderungen, insbesondere Heterogenität und Migrationshintergrund, sich womöglich stärker am Bildungsplan orientieren können als Musiklehrkräfte an Haupt-, Werkreal- und Realschulen.

5.2 Limitationen

Ferner dieser klaren Befunde weist unsere explorativ-quantitative Studie einige Limitationen auf, die wir im Folgenden skizzieren möchten. Zum einen basiert unsere Studie auf Selbstauskünfte von Musiklehrkräften. Dabei können diese Selbstauskünfte, vor allem im Hinblick auf die von den Musiklehrkräften eingesetzten Aktivitätsformen im Musikunterricht, verzerrt sein und nicht dem tatsächlichen Musikunterricht entsprechen. Weiterführende musikpädagogische Forschung sollte unseres Erachtens daher sowohl die Schüler:innen im Hinblick auf die Aktivitätsformen befragen als auch den Musikunterricht dahingehend beispielsweise mithilfe von Videografie überprüfen, um diese dann auch mit der von den Musiklehrkräften selbsteingeschätzten Häufigkeit eingesetzten Aktivitätsformen im Musikunterricht vergleichen zu können.

Zum anderen haben an unserer Studie lediglich 162 Musiklehrkräfte der Sekundarstufe 1 in Baden-Württemberg teilgenommen, wobei 105 angaben, Lehrkraft an einem Gymnasium und lediglich 57 angaben, Lehrkraft an einer Haupt-, Werkreal- oder Realschule zu sein. Weiterführende Forschung sollte diesbezügliche eine hinreichend große Stichprobe rekrutieren, um mögliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Schularten der Sekundarstufe 1 in Baden-Württemberg sowie den Jahrgangs- bzw. Klassenstufen differenzierter untersuchen zu können. Zudem sollte weiterführende Forschung darauf achten, dass die Schularten in etwa gleich vertreten sind, um auch diesbezüglich Verzerrungen zu vermeiden. So können insbesondere die von uns aufgezeigten Unterschiede zwischen Lehrkräften an Haupt-, Werkreal- und Realschulen und Lehrkräften an Gymnasien aufgrund der unterschiedlichen Stichprobengrößen verzerrt und demnach überschätzt sein.

Darüber hinaus war unsere Studie querschnittlich angelegt, sodass wir basierend auf den von uns erhobenen Daten keine Entwicklungsverläufe über das Schuljahr und in Bezug auf beispielsweise die 15 verschiedenen Aktivitätsformen im Musikunterricht aufzeigen können. Außerdem sollte musikpädagogische Forschung die von uns eingesetzten Messinstrumente weiterführend ausdifferenzieren. Dabei sollte die musikpädagogische Forschung zudem den Einfluss der von uns benannten Herausforderungen auf die Aktivitätsformen im Musikunterricht überprüfen und untersuchen. Abschließend möchten wir noch erwähnen, dass den von uns aufgestellten und untersuchten Annahmen aufgrund des explorativ-quantitativen Charakters der vorliegenden Studie eine ausreichende theoretische Fundierung fehlt, sodass die Ergebnisse dahingehend lediglich explorativ bleiben

und vor dem Hintergrund der von uns aufgezeigten Herausforderungen für den Musikunterricht der Sekundarstufe 1 diskutiert werden können.

5.3 Schlussfolgerungen und Ausblick

Auf der Grundlage der Ergebnisse unserer Studie möchten wir abschließend mögliche Schlussfolgerungen für die musikpädagogische Praxis an Schulen sowie die Aus-, Fort- und Weiterbildung von (angehenden) Musiklehrkräften aufzeigen. Eine dieser Schlussfolgerungen bezieht sich auf die schulartenspezifische Adaption einzelner Aktivitätsformen, wie beispielsweise *Singen* und *Über Strukturen der Musik sprechen*, um diese dahingehend weiterzuentwickeln und entsprechend dem Einsatz und vor dem Hintergrund der aufgezeigten Herausforderungen des Musikunterrichts in der Sekundarstufe 1 anzupassen. Hierzu bieten etwa die Kapitel *Singen* (Gies & Jank, 2015, S. 22-55) sowie Hören und *Beschreiben* (Gies & Jank, 2015, S. 158-187) mögliche (Adaptions-)Vorschläge, die von (angehenden) Lehrkräften des Faches Musik genutzt werden können.²⁴ In diesem Zusammenhang sollte unseres Erachtens aber auch geklärt werden, nach welchen Kriterien die Musik- oder Liederauswahl erfolgt und welche Rolle dabei die (wechselnden) Musikpräferenzen der Schüler:innen in der Sekundarstufe 1 spielen.

Zudem sollte unseres Erachtens auch geklärt werden, welche Rolle der Migrationshintergrund im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 in Baden-Württemberg überhaupt spielt (siehe hierzu auch die Leitgedanken zum Kompetenzerwerb in den Bildungsplänen des Landes Baden-Württemberg). Weiterhin wäre zu fragen, von welchem Kulturbegriff ausgegangen wird. So fordert Barth (2018) beispielsweise von einem bedeutungsorientierten Kulturbegriff im Sinne von *doing culture* auszugehen, also von einem Blick auf musikalische Praxen, wobei das Subjekt seine Musik selbst auswählt und damit ein ständiger Wandel möglich ist. Barth grenzt diesen Ansatz damit deutlich von einem normativ-eurozentristisch sowie ethnisch-holistisch bzw. totalitätsorientiertem Kulturbegriff ab.

Weiterhin sollte eine Differenzierung der Aktivitätsformen zwischen Unter- und Mittelstufe, aber auch bezogen auf andere Differenzierungslinien wie etwa Migrationshintergrund oder soziale Herkunft ausgearbeitet, erprobt und evaluiert werden. Zu fragen wäre hier vor allem, wie mehr Praxisanteile in die Mittelstufe – auch vor dem Hintergrund oftmals reduzierter Stundenzahl (meist einstündiger Musikunterricht) – integriert werden könnte und wie sich dabei Praxis und Theorie sinnvoll miteinander verbinden lassen?²⁵

²⁴ In einer kleinen qualitativen Erhebung im Anschluss an den Landeskongress Musikpädagogik 2023 in Freiburg wurden von Lehrkräften für die Lehrerbildung in der Sekundarstufe 1 Forderungen formuliert wie z.B. mehr Praxisnähe gerade in Bezug auf Singen, aktuelles Liedrepertoire, exemplarisches Lernen von Umsetzungsmöglichkeiten von Liedern aus den Charts im Musikunterricht, Berücksichtigung effektiver und innovativer Lernstile und Lehrmethoden, Thematisierung heterogener Klassen und der Umgang damit, Integration neuer Musiktechnologien.

²⁵ Hinweise finden sich u.a. in dem Sammelband von Brunner et al. (2021).

Grundsätzlich sollte die Verwendung des Bildungsplans in allen Phasen der Lehrer:innenbildung curricular verankert und vor allem von den jeweils Lehrenden als integraler Bestandteil ihrer Lehrveranstaltungen inhaltlich umgesetzt werden. Gerade in der Präambel finden sich grundlegende Hinweise für die Gestaltung des Musikunterrichts in der Sekundarstufe 1 in Baden-Württemberg, die Ausgangspunkt für Planung, Durchführung und Reflexion von Musikunterricht in der Sekundarstufe 1 sein sollte.²⁶

Abschließend möchten wir erwähnen, dass es letztlich um die Förderung motivationaler, volitionaler und emotionaler Aspekte eines professionellen musikpädagogischen Handelns, besonders in der ersten und zweiten Lehrbildungsphase (Brunner & Fiedler, 2023) geht. So sollten grundsätzlich entsprechende Weiterbildungsmaßnahmen zu obigen Aspekten etabliert werden. Damit allein ist es allerdings nicht getan. Eine Weiterbildungspflicht für alle Lehrkräfte – etwa wie bei Mediziner:innen seit jeher üblich – sollte, insbesondere auch vor dem Hintergrund des nicht-signifikanten Zusammenhangs zwischen Dienstjahren mit der Häufigkeit des Einsatzes verschiedener Aktivitätsformen, aber auch mit der Bildungsplanorientierung und der Motivation musikpädagogischen Handelns, endlich auf politischer Ebene diskutiert und umgesetzt werden.

6 Literaturverzeichnis

- Barth, D. (2018). Kulturbegriffe. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 24–31). UTB.
- Behne, K.-E. (1996). Das Szene-Jahrhundert. Jugendszenen und Musikgeschmack. *Musik und Bildung* 4, 4–8.
- Boeger, A. (2022). *Entwicklungspsychologie: Von der Geburt bis zum hohen Alter. Ein Lehrbuch für Bachelor-Studierende*. Kohlhammer.
- Brunner, G., Schmid, S., Lietzmann, C. & Treß, J. (Hrsg.) (2021). *Mastery und Mystery. Musikunterricht zwischen Lehrgang und offenem Konzept*. Helbling.
- Brunner, G. & Fiedler, D. (2023). Übergänge gestalten: Studium – Referendariat – Berufsfeld. In B. Clausen & G. Sammer (Hrsg.), *Musiklehrer:innenbildung. Der „Student Life Cycle“ im Blick musikpädagogischer Forschung* (S. 297–318). Waxmann.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF; Bericht 2022). <https://www.bamf.de/DE/Themen/Forschung/Veroeffentlichungen/Migrationsbericht2022/migrationsbericht-2022-node.html> [15.10.2024]
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Eberhard, D.M., Krettenauer T. & Rohmann, G. (2024). Jugend-, Pop- und Subkulturen: zu ihrer Bedeutung für eine zeitgemäße musikpädagogische Bildung

²⁶ Siehe hierzu <https://www.bildungsplaene-bw.de/> [09.07.2024]

- und Vermittlung. In T. Krettenauer, A. Niegolt, C. Stange & S. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Der Welt abhanden gekommen? Zur Relevanz von Musikunterricht im gesellschaftlichen Dialog* (139-156). Waxmann.
- Fiedler, D. (2018). Auswirkungen produktionsorientierter Interventionsphasen im Musikunterricht auf die Entwicklung von Musikalischem Selbstkonzept, Musikalischer Erfahrungheit und Interesse am Schulfach Musik: Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen und Schülern in den Sekundarstufen an allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, 9, 1–42. <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/149> [15.10.2024]
- Fischer, C. & Rott, D. (2022). *Individuelle Förderung – Heterogenität und Handlungsperspektiven in der Schule*. Waxmann.
- Gies, S. & Jank, W. (2015). *Music Step by Step 2. Aufbauender Musikunterricht ab Klasse 7. Lehrerband*. Helbling.
- Harnischmacher, C. (2008). *Subjektorientierter Musikunterricht: Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik*. Wißner.
- Harnischmacher, C., Blum, K., & Hofbauer, V. C. (2017). Kompetenzorientierung und Motivation von Lehrern im Musikunterricht. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (= Musikpädagogische Forschung, Band 38, S. 269–287). Waxmann.
- Heß, F. (unter Mitarbeit von Muth, M., & Inder, A.) (2011). Musikunterricht zwischen Sach- und Fachinteresse. Ergebnisse aus der Pilotstudie 'Musikunterricht aus Schülersicht'. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, 2(1). <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/44> [15.10.2024]
- Hofbauer, V. C. (2017). *Motivation von Musiklehrern. Zum Einfluss der Motivation und Expertise auf die Stressbewältigung*. Springer.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pfaff, N. (2006). *Jugendkultur und Politisierung. Eine multimethodische Studie zur Entwicklung politischer Orientierung*. VS Verlag.
- Reinhardt, J. & Rötter, G. (2013). Musikpsychologischer Zugang zur Jugend-Musik-Sozialisation. In Heyer, R., Wachs, S., Palentien, C. (Hrsg.), *Handbuch Jugend - Musik - Sozialisation* (S.127–155). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18912-3_3
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7_2
- Venus, D. (1969). *Unterweisung im Musikhören*. A. Henn Verlag.

Anhang

Tabelle 1: Unterschiede zwischen den Schularten Haupt-, Werkreal- und Realschule ($n = 47$) vs. Gymnasium ($n = 105$) im Hinblick auf die 15 Aktivitätsformen

Aktivitätsformen	Haupt-/Werk-/ Real- schule		Gymnasium		t-Test für unabhängige Stichproben					
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	ΔM	t-Test-Statistik	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	Effekt
Mit Instrumenten musizieren	3.61	0.91	3.64	0.85	-0.03	-0.195	146	0.845	-0.04	-
Singen	3.49	0.94	4.21	0.73	-0.72	-5.061	146	< .001	-0.91	mittel
Musik hören	4.00	0.54	4.29	0.61	0.29	-2.778	146	0.006	-0.50	-
Musik erfinden oder improvisieren	2.70	0.77	2.96	0.89	-0.26	-1.677	146	0.096	-0.30	-
Zur Musik tanzen oder sich bewegen	2.58	0.95	2.53	0.88	0.05	0.284	146	0.777	0.05	-
Über die Wirkung von Musik diskutieren	3.39	0.81	3.74	0.88	-0.35	-2.300	146	0.023	-0.41	-
Texte lesen	2.78	0.80	3.04	0.79	-0.35	-1.781	146	0.077	-0.32	-
Musiksoftware am Computer etc. benutzen	2.44	1.00	2.00	0.95	0.44	2.536	146	0.012	0.46	-
Musikveranstaltungen besuchen	1.77	0.82	1.98	0.88	-0.21	-1.335	146	0.184	-0.24	-
Etwas für eine öffentliche Aufführung einstudieren	2.40	0.86	2.49	1.05	-0.09	-0.489	146	0.625	-0.08	-
Solmisation	1.38	0.67	1.77	1.02	-0.40	-2.384	146	0.018	-0.42	-
Rhythmussprache	2.78	1.15	2.35	1.01	0.44	2.317	146	0.022	0.42	-
Patternarbeit	2.81	1.09	2.44	1.04	0.36	1.920	146	0.057	0.35	-
Über Strukturen von Musik sprechen	2.92	0.94	3.77	0.77	-0.85	-5.733	146	< .001	-1.03	groß
Referate und Präsentationen halten	2.50	0.84	2.46	0.92	0.04	0.238	146	0.812	0.04	-

Anmerkung: *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, ΔM = Mittelwertdifferenz, *df* = Freiheitsgrade, *d* = Effektstärke nach Cohen (1988).

Tabelle 2: Unterschiede zwischen den Jahrgangsstufe 5, 6 und 7 vs. Jahrgangsstufe 8, 9 und 10 ($N = 164$) im Hinblick auf die 15 Aktivitätsformen

Aktivitätsformen	Jahrgangsstufen 5, 6 und 7		Jahrgangsstufen 8, 9 und 10		ΔM	t-Test für verbundene Stichproben				
	M	SD	M	SD		t-Test-Statistik	df	p	d	Effekt
Mit Instrumenten musizieren	3.89	0.99	3.44	1.10	0.45	4.945	163	<.001	0.39	klein
Singen	4.27	0.92	3.70	1.01	0.58	9.115	163	<.001	0.71	mittel
Musik hören	4.10	0.71	4.33	0.67	-0.23	-4.428	163	<.001	-0.35	klein
Musik erfinden oder improvisieren	2.95	0.98	2.90	1.02	0.05	0.661	163	.510	0.05	-
Zur Musik tanzen oder sich bewegen	2.94	1.11	2.23	1.06	0.71	8.754	163	<.001	0.68	mittel
Über die Wirkung von Musik diskutieren	3.37	1.08	3.92	0.92	-0.55	-7.734	163	<.001	-0.60	mittel
Texte lesen	2.73	0.96	3.26	0.97	-0.53	-8.093	163	<.001	-0.63	mittel
Musiksoftware am Computer etc. benutzen	1.84	1.05	2.41	1.25	-0.57	-6.084	163	<.001	-0.48	klein
Musikveranstaltungen besuchen	1.82	0.87	2.01	1.09	-0.19	-2.831	163	.005	-0.22	
Etwas für eine öffentliche Aufführung einstudieren	2.97	1.25	1.99	1.23	0.98	8.959	163	<.001	0.70	mittel
Solmisation	1.99	1.42	1.35	0.81	0.64	6.936	163	<.001	0.54	mittel
Rhythmussprache	3.07	1.41	1.95	1.17	1.13	10.573	163	<.001	0.83	mittel
Patternarbeit	2.83	1.19	2.38	1.23	0.45	5.165	163	<.001	0.40	klein
Über Strukturen von Musik sprechen	3.26	1.03	3.76	1.00	-0.50	-7.623	163	<.001	-0.59	mittel
Referate und Präsentationen halten	2.23	1.08	2.87	1.11	-0.64	-7.520	163	<.001	-0.59	mittel

Anmerkung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, ΔM = Mittelwertdifferenz, df = Freiheitsgrade, d = Effektstärke nach Cohen (1988).

Tabelle 3: Unterschiede zwischen den Schularten Haupt-, Werkreal- und Realschule ($n = 47$) vs. Gymnasium ($n = 105$) im Hinblick auf Bildungsplanorientierung, Motivation musikpädagogischen Handelns und Dienstjahre

Skala	Haupt-/ Werk-/ Realschule		Gymnasium		ΔM	t-Test-Statistik	t-Test für unabhängige Stichproben			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>Effekt</i>
Bildungsplanorientierung	3.15	0.68	3.41	0.64	-0.26	-2.250	148	.026	-0.40	klein
Motivation musikpädagogischen Handelns	3.92	0.41	4.04	0.40	-0.12	-1.740	149	.084	-0.30	-
Dienstjahre	15.52	8.54	17.06	9.45	-1.53	-0.89	128	.530	-0.17	-

Anmerkung: *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, ΔM = Mittelwertdifferenz, *df* = Freiheitsgrade, *d* = Effektstärke nach Cohen (1988).

Tabelle 4: Korrelationen zwischen Aktivitätsformen, Bildungsplanorientierung, Motivation musikpädagogischen Handelns und Dienstjahren

Skala	1	2	3	4
1. Aktivitätsformen	–			
2. Bildungsplanorientierung	.26**	–		
3. Motivation musikpädagogischen Handelns	.46***	.21**	–	
4. Dienstjahre	–.06	.05	.10	–

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. Kursiv gestellte Korrelationen sind nicht signifikant.

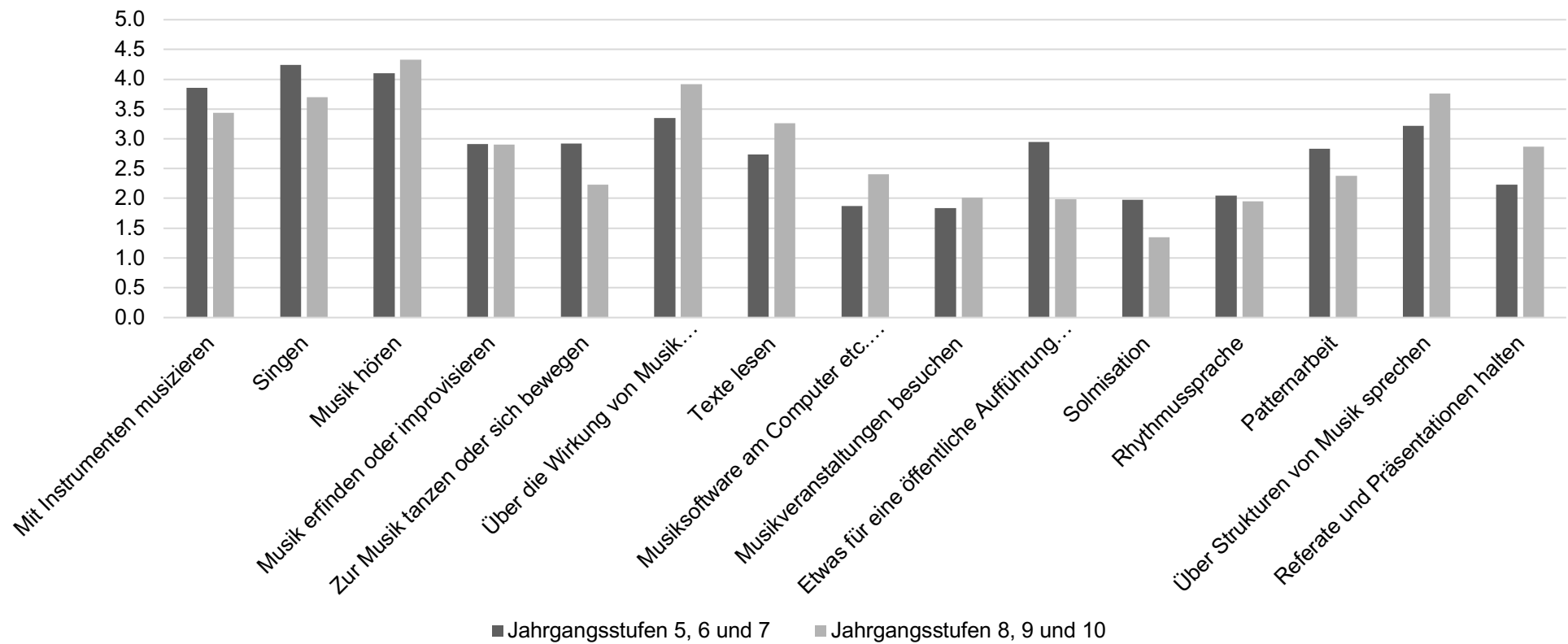


Abbildung 1: Häufigkeit des Einsatzes der Aktivitätsformen in den Jahrgangsstufe 5, 6 und 7 vs. in den Jahrgangsstufe 8, 9 und 10.