

Maximilian Gutsmedl, Patrick Ehrich & Alfred Lindl

## **Merkmale guten Musikunterrichts**

Ein Validierungsansatz aus Lehrkraftsicht

### *Characteristics of Good Music Teaching – A Validation From the Teachers' Perspective*

*What constitutes good music teaching? Very different answers can be found to this question depending on whether the research background is from an educational science or a music education perspective. This article examines which of the generic and subject-specific aspects discussed are relevant according to teachers and whether, in their experience, further characteristics of good teaching exist. To this end, a two-part online survey was carried out in which 97 pre-service and in-service teachers took part. Their free-text responses were analysed using a deductive-inductive criteria framework, while their likert-scaled relevance assessments were analysed quantitatively. Results from both sections emphasise, among other things, the importance of certain generic characteristics such as socio-emotional support, but also subject-specific aspects such as opportunities for aesthetic experiences and for goal-oriented phases of music-making or a respectful way of dealing with individual student performance.*

## **1. Forschungsanlass und -hintergrund**

### **1.1 Bildungswissenschaftlicher Diskurs**

Als *qualitätvoller* Unterricht werden in der Bildungswissenschaft in Anschluss an Berliner (2005) häufig Lehr-Lern-Situationen bezeichnet, die gewissen allgemein akzeptierten Normen und theoretischen Vorstellungen *guten* Unterrichts entsprechen. Zudem sollte dieser nachweislich bestimmte Zielkriterien erreichen, d. h., *effektiv* sein (Kunter & Trautwein, 2018). Zur Beschreibung eines derartigen Unterrichts liegen mittlerweile eine Vielzahl von Modellen und Merkmalen vor, die vorwiegend in mathematischen-naturwissenschaftlichen Kontexten überprüft wurden (z. B. Helmke, 2022; Kunter & Ewald, 2016; Praetorius et al., 2018). Deren bekanntestes ist im deutschsprachigen Raum das *Modell der drei Basisdimensionen* Klassenführung, konstruktive Unterstützung und kognitive Ak-

tivierung (z. B. Klieme et al., 2001), dessen Vollständigkeit, Verallgemeinerbarkeit und Validität in den letzten Jahren aber unter anderem aus fachdidaktischer Perspektive zunehmend kritisch betrachtet wurde (z. B. Begrich et al., 2023; Helmke, 2022; Praetorius et al., 2018). Daran anknüpfend legten Praetorius et al. (2020) mit ihrem (*erweiterten*) *Syntheseframework* ein Modell mit sieben generischen Dimensionen von Unterrichtsqualität vor: Auswahl und Thematisierung von Fachinhalten und -methoden, kognitive Aktivierung, Unterstützung des Übens, formatives Assessment, Unterstützung des Lernens aller Schüler\*innen, sozio-emotionale Unterstützung und Klassenführung. Diese können als Ausgangs- wie auch Kristallisationspunkte für eine integrative oder additive Konkretisierung, Erweiterung oder Ergänzung fachspezifischer Lehr- und Lernprozesse dienen (z. B. Kranefeld, 2021; Praetorius et al., 2020; Praetorius & Gräsel, 2021), welchen eine besondere Bedeutung für Lernerfolge von Schüler\*innen zugeschrieben wird (z. B. Reusser & Pauli, 2021; Seidel & Shavelson, 2007). Auch für das Schulfach Musik fordert Krupp (2021, S. 218) eine „fachspezifische Konkretisierung solcher Unterrichtsdimensionen“ sowie die „Definition eigener fachspezifischer Dimensionen“ und ähnlich postuliert Wallbaum (2024, S. 17), „die Fachlichkeit der einzelnen Schulfächer zu betonen“. Während dies nach Wallbaum (2024) vornehmlich unter der praxeologischen Perspektive der Musikpädagogik erfolgen sollte, erkennen dies Praetorius und Gräsel (2021) ebenso wie Kranefeld (2021) als gemeinsame Aufgabe von Bildungswissenschaft und Fachdidaktik an.

## 1.2 Musikpädagogischer Diskurs

Zur Frage, was *guten Musikunterricht* ausmacht, existieren in der musikdidaktischen Literatur unter anderem aufgrund des dort vorherrschenden Konzeptionspluralismus sowie teils erheblich differierender Auffassungen über dessen Gegenstände und Ziele ganz unterschiedliche Vorstellungen (Jank, 2021; Puffer & Hofmann, 2016). Regelmäßig werden hiermit die nachstehend angeführten Merkmale in Verbindung gebracht: Für guten Musikunterricht sollte das Prinzip der Darstellung von „*musikalische[r] Vielfalt als Normalfall*“ (Krupp, 2021, S. 222) leitend sein. Daneben wird ein *zielführender Einsatz von Instrumenten und Musizierphasen* als günstig für eine qualitätsvolle unterrichtliche Musizierpraxis erachtet (z. B. Hofmann, 2015; Kaiser, 2010; Pabst-Krueger, 2021). Insbesondere beim Klassensingen oder -musizieren sind eine *Bewahrung der Würde des Einzelnen* bzw. ein *Schutz vor Beschämung* (Krupp, 2021; für Sport ähnlich Herrmann & Gerlach, 2020) und ein *effizientes Raum- und Materialmanagement* (Kranefeld, 2016, 2021; Puffer, 2021; Puffer & Hofmann, 2017) notwendig, um alle Schüler\*innen am Unterricht partizipieren zu lassen sowie wertvolle Interaktionsprozesse zu schaffen. Zudem ist eine *aktive Beteiligung möglichst vieler Schüler\*innen an praktischen Musizierphasen im Sinne von Teilhabe und Teilhabegerechtigkeit* förderlich (vgl. Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2018). Aus Sicht der inter-

kulturellen Musikpädagogik zeichnet sich guter Unterricht ferner durch eine *Auswahl von Unterrichtsinhalten* aus, die *Fremdheitserfahrungen und gegebenenfalls damit verbundene musikalisch-ästhetische Handlungskompetenz ermöglichen* (z. B. Barth & Stroh, 2021).

In Ergänzung zu kognitiver Aktivierung werden unter einem musikpädagogischen Blickwinkel außerdem zwei Spezifika erwogen: *ästhetische Aktivierung* (Kranefeld, 2021; Lindl et al., 2024; Puffer & Hofmann, 2017) und *sensomotorische Aktivierung* (Puffer & Hofmann, 2016; für Sport ähnlich Herrmann & Gerlach, 2020). Denn aufgrund der fachlichen Orientierung an einer künstlerisch-ästhetischen Praxis können Lehr-Lernprozesse „einerseits auf das ‚Verwirklichen ästhetischer Rationalität‘ [...] hin angelegt [sein], andererseits auf ‚Aktivierung‘ in Dimensionen jenseits kognitiver Momente“ (Puffer & Hofmann, 2017, S. 250). Eine ästhetische Praxis kann also ästhetische Wahrnehmungsprozesse fördern und somit ästhetische Erfahrungen bzw. Bildung ermöglichen (z. B. Jank, 2021; Rolle, 1999; Lindl et al., 2024). Bei der *sensomotorischen Aktivierung* finden kognitive und motorische Handlungen wechselseitig statt, indem alle Sinnesorgane (auch als Feedbackschleife) miteingebunden sind (Platz & Lehmann, 2018). Schüler\*innen werden dazu befähigt, komplexe musikspezifische Bewegungsabläufe zu meistern, die in Sing- oder Musizierphasen erforderlich sind (Puffer & Hofmann, 2016).

Empirische musikpädagogische Untersuchungen zu den genannten, (eventuell) musikspezifischen und generischen Merkmalen liegen jedoch kaum vor. Einige qualitative Interview- oder Videostudien nehmen – meist mit Bezug zu den drei Basisdimensionen – die Musizierpraxis sowie teils auch rezeptive oder reflexive Aspekte von Musikunterricht in den Blick (z. B. Gebauer, 2013, 2016; Kranefeld & Mause, 2020; Kranefeld et al., 2015). Auf eben diese tiefenstrukturellen Aspekte rekurrieren ebenfalls Haas et al. (2019) und Nonte et al. (2024) in ihren quantitativen Untersuchungen zu Unterschieden in der schüler\*innenseitigen Wahrnehmung von Unterrichtsmerkmalen je nach Organisationsform (Profilklassen vs. Klassen ohne Profil) und zu deren Zusammenhängen mit musikbezogenem Interesse. Die Mixed-Method-Studie von Frei (2023) betrachtet fachübergreifende und musik- bzw. themenspezifische Kriterien guter Erklärungen bei der Beschäftigung mit musiktheoretischen Inhalten. Eine Überprüfung der Passung und Übertragbarkeit allgemeiner Qualitätskriterien und -modelle wie dem Syntheseframework (Praetorius et al., 2020) auf das Fach Musik, eine systematische Identifikation spezifischer Merkmale sowie deren empirische Validierung anhand von Zielkriterien stellen jedoch weiterhin Desiderate dar (Kranefeld, 2021; Krupp, 2021).

### 1.3 Ziel dieses Beitrags

Hier setzt die interdisziplinäre Forschungsgruppe FALKO-PV (Fachspezifische Lehrkraftkompetenzen – Prädiktive Validierung)<sup>1</sup> an der Universität Regensburg an. Ihr Fokus liegt auf der Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Fach- und fachdidaktischem Wissen von Lehrkräften, Qualitätsmerkmalen sowie Zielkriterien von Unterricht in sechs Schulfächern, darunter Musik. Angesichts des skizzierten Forschungsstands war in diesem Fach (wie auch in den anderen Disziplinen) zunächst zu reflektieren, welche Merkmale qualitätsvolle Unterrichtsprozesse kennzeichnen. Neben der Perspektive der fachdidaktischen Literatur wurde den Empfehlungen Freytags und Theurers (2020) sowie Rothgangels (2021) folgend auch die Sichtweise von (angehenden) Lehrkräften, d. h. Lehrkräften in Ausbildung und Beruf, auf Unterrichtsqualität einbezogen. Daraus sollten sich unter anderem Hinweise auf blinde Flecken bisheriger Modellierungen und Impulse für fachspezifische Kriterien ergeben. Im Zentrum dieses Beitrags stehen also die Fragen:

1. Welche generischen bzw. fachspezifischen Merkmale machen nach Ansicht von (angehenden) Lehrkräften *guten Musik*unterricht aus?
2. Wie bewerten (angehende) Musiklehrkräfte in der bildungswissenschaftlichen und musikdidaktischen Forschung diskutierte Merkmale *guten* Unterrichts?

## 2. Studiendesign und -methode

### 2.1 Stichprobe und Durchführung

Im Frühsommer 2022 wurden in den an FALKO-PV beteiligten Fächern Onlinebefragungen mit identischen Designs durchgeführt, an denen insgesamt 350 (angehende) Lehrkräfte aus Deutschland und Österreich teilnahmen. Die umfangreichste Fachstichprobe stellt Musik mit 97 (angehenden) Lehrkräften (53 weiblich, 49 Gymnasium). 59 Personen verfügten über eine schulpraktische Berufserfahrung von mindestens zwei Jahren inklusive Vorbereitungsdienst.

Die Stichprobe wurde unter Pandemiebedingungen über persönliche Kontakte, fachspezifische Netzwerke und Fortbildungsangebote akquiriert. Die Erhebung wurde mittels LimeSurvey auf privaten digitalen Endgeräten administriert. Die Teilnahme war freiwillig, konnte jederzeit beendet werden und erfolgte unentgeltlich bzw. ohne Bezug zu universitären Studienleistungen. Als Teilnahmeanreiz und kleiner Dank waren am Ende der Befragung selbst konzipierte Unterrichtsmaterialien abrufbar.

---

1 Die Nachwuchsforschungsgruppe FALKO-PV wird im Rahmenprogramm Empirische Bildungsforschung für fünf Jahre (2021–2026) aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01JG2103 gefördert. Für diese Veröffentlichung sind die Autoren verantwortlich.

## 2.2 Untersuchungsinstrument: Onlinefragebogen

Der Onlinefragebogen gliederte sich in zwei Abschnitte. Nach einleitenden Informationen über Anlass und Zweck der Befragung wurden die Teilnehmenden zunächst gebeten, in drei Schlagworten oder Stichpunkten zu beschreiben, was ihrer Meinung und Erfahrung nach *guten Unterricht in Musik* besonders charakterisiert. Ihre Antworten konnten sie in drei Freitextfelder (mit einem Limit von je 100 Zeichen) eintragen. Dies sollte eine möglichst unbeeinflusste, intuitive Angabe von Merkmalen evozieren, die (angehende) Lehrkräfte mit gutem Musikunterricht assoziieren.

Dann wurden die Lehrkräfte dazu angehalten, auf Basis ihrer eigenen Erfahrung die Relevanz von 38 verschiedenen, hier randomisiert präsentierten Kriterien auf einer fünfstufigen Likert-Skala einzuschätzen. Diese waren dem bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschungsdiskurs entnommen (Abschnitt 1.1 und 1.2) und entsprachen zum einen den Beschreibungen der 21 Subdimensionen des Syntheseframeworks (z. B. Differenzierung und Adaptivität bzw. Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler\*innen; Praetorius et al., 2020). Zum anderen waren diesen 17 fachspezifische Aspekte beigelegt, welche acht thematische Schwerpunkte einer vorausgehenden Literaturrecherche widerspiegeln (z. B. effizientes Raum- und Materialmanagement; vgl. Abschnitt 1.2). Zu interdisziplinären Vergleichszwecken traten zudem einige Aspekte (z. B. Evozierung kognitiver Konflikte) hinzu, die a priori für mehrere Fächer interessant, wenn auch nicht absolut spezifisch erschienen (für einen Überblick über alle Kriterien vgl. Tab. 3).

Nach einer Zuordnungsaufgabe zur Konstruktvalidierung (in diesem Beitrag nicht berichtet), konnten die Teilnehmenden in einem weiteren Freitextfeld am Schluss der Befragung zusätzliche Merkmale guten Unterrichts ergänzen, die bislang unerwähnt geblieben waren oder erst während der Befragung ins Bewusstsein rückten. Die Onlinebefragung endete mit einer Option zur Kontaktaufnahme, einer Danksagung sowie dem Zugriff auf die Unterrichtsmaterialien. In Appendix I ist der Onlinefragebogen unter <https://osf.io/sd8wq/> vollständig einsehbar.

## 2.3 Kodierung der Freitextantworten

Die Freitextantworten aus dem ersten Fragebogenabschnitt und dem Ergänzungsfeld wurden (in allen Fächern) mittels einer deduktiv-induktiven Vorgehensweise in Anlehnung an Kuckartz und Rädiker (2022) kategorisiert. Hierzu wurden diese zunächst mittels eines einheitlichen deduktiven Kodierschemas ausgewertet, das sich an den Subdimensionen des Syntheseframeworks orientierte. Falls erforderlich, wurden daraufhin unter Einbezug des fachspezifischen Forschungshintergrunds sowie in zirkulärer interdisziplinärer Absprache mit

der Forschungsgruppe weitere Kategorien induktiv ergänzt, sodass das Kodierschema fachbezogen adaptiert, aber disziplinübergreifend weitestgehend konsistent ist.

Die Kodierung der Freitextantworten in Musik erfolgte mit MAXQDA durch zwei unabhängig arbeitende Kodierer (jeweils mind. universitärer Lehramtsabschluss in Musik). Ihre prozentuale Übereinstimmung lag bei 92 %; Auswertungsobjektivität ist somit gegeben. Abweichungen und Zweifelsfälle wurden diskutiert und eine Einigungsversion erstellt. Insgesamt wurden 278 Freitextantworten kodiert und 393 Codes vergeben, da manche Antworten Mehrfachkodierungen erforderlich machten. Bereits während der Kodierung war auffällig, dass sich 194 der Codes nicht auf einschlägige Prozessmerkmale, sondern beispielsweise auf Sichtstrukturen von Unterricht (z. B. „Hören“), zu erreichende Ziele (z. B. „sich als selbstwirksam erleben“) oder Merkmale der Lehrkraft bezogen (z. B. „beeindruckende Lehrerpersönlichkeit“). Diese Codes bleiben deshalb in den nachstehenden Auswertungen unberücksichtigt.

### 3. Ergebnisse

Die Darstellung der 21 generischen Aspekte erfolgt auf Ebene der sieben Dimensionen des Syntheseframeworks. Dazu wurden zu den auf Subdimensionsniveau kodierten Freitextantworten bzw. bewerteten Relevanzeinschätzungen ihren Zugehörigkeiten entsprechend absolute und relative Häufigkeiten gebildet bzw. aggregierte arithmetische Mittelwerte und Standardabweichungen bestimmt. Auf die 17 fachspezifischen Aspekte wird gemäß fachbezogener Schwerpunktsetzung dieses Beitrags (Abschnitt 1.3) auf Merkmalebene eingegangen.

#### 3.1 Nennung und Relevanz generischer Dimensionen

Wie aus Tabelle 1 ersichtlich, entfällt die Mehrheit der Freitextantworten von (angehenden) Musiklehrkräften zu generischen Merkmalen auf die Dimension *Auswahl und Thematisierung von Inhalten und Fachmethoden*. Etwa halb so viele Nennungen lassen sich den Kategorien *Unterstützung des Lernens aller Schüler\*innen* und *sozio-emotionale Unterstützung* zuordnen. *Aspekte der Unterstützung des Übens* und der *kognitiven Aktivierung* werden tendenziell weniger, der *Klassenführung* bzw. des *formativen Assessments* kaum angeführt.

Tabelle 1: Freitextantworten und Relevanzeinschätzungen zu generischen Dimensionen

Dimension	Freitextantworten		Relevanzeinschätzungen	
	Anzahl an Codes	rel. Anteil gültiger Codes	<i>M</i>	<i>SD</i>
Auswahl und Thematisierung von Inhalten und Fachmethoden	36	18 %	3.35	0.43
Kognitive Aktivierung	6	3 %	3.02	0.58
Unterstützung des Übens	10	5 %	3.49	0.49
Formatives Assessment	1	1 %	2.95	0.54
Unterstützung des Lernens aller Schüler*innen	17	9 %	3.19	0.63
Sozio-emotionale Unterstützung	16	8 %	3.63	0.44
Klassenführung	3	2 %	3.38	0.61

Anmerkung: *M* Mittelwert; *SD* Standardabweichung; Skalierung: 0 unwichtig, ..., 4 wichtig

Wie bei den Freitextantworten erhält die Dimension des *formativen Assessments* von (angehenden) Musiklehrkräften auch bei den Relevanzeinschätzungen im zweiten Fragebogenteil die niedrigste Bewertung, wohingegen die *sozio-emotionale Unterstützung* als eher wichtig bewertet wird (vgl. Tab. 1). Dies gilt ebenfalls für *Aspekte der Unterstützung des Übens* und der *Klassenführung*, die in den offenen Antworten weniger Erwähnung finden. Die Bedeutung von Merkmalen der *Auswahl und Thematisierung von Inhalten und Fachmethoden* sowie der *Unterstützung des Lernens aller Schüler\*innen*, denen in den Freitextantworten vergleichsweise viele Codes zukommen, wird hingegen etwas relativiert. Der *kognitiven Aktivierung* wird die zweitniedrigste mittlere Einschätzung zuteil.

Gerade dies ist im Fächervergleich, den das identische Fragebogendesign ermöglicht, interessant (vgl. Abb. 1). Denn die Bewertungen der Dimensionen *kognitive Aktivierung* und *formatives Assessment* liegen in Musik unter dem (nach Fallzahl gewichteten) Mittel der anderen Disziplinen und fallen bei *kognitiver Aktivierung* sogar am geringsten, bei *formativem Assessment* (nach Religion) am zweitniedrigsten aus. Über dem Durchschnitt liegen *sozio-emotionale Unterstützung* mit dem zweithöchsten (nach Religion) und *Klassenführung* mit dem höchsten Wert aller Fächer. Diese vier beschriebenen Abweichungen sind in unabhängigen *t*-Tests (mit Welch-Korrektur) jeweils signifikant, die Unterschiede bezüglich der drei weiteren Kategorien lediglich deskriptiv. Die detaillierten Auswertungsergebnisse sind in Appendix II unter <https://osf.io/sd8wq/> dokumentiert, eine differenzierte Analyse der interdisziplinären Unterschiede erfolgt in Lindl et al. (under review).

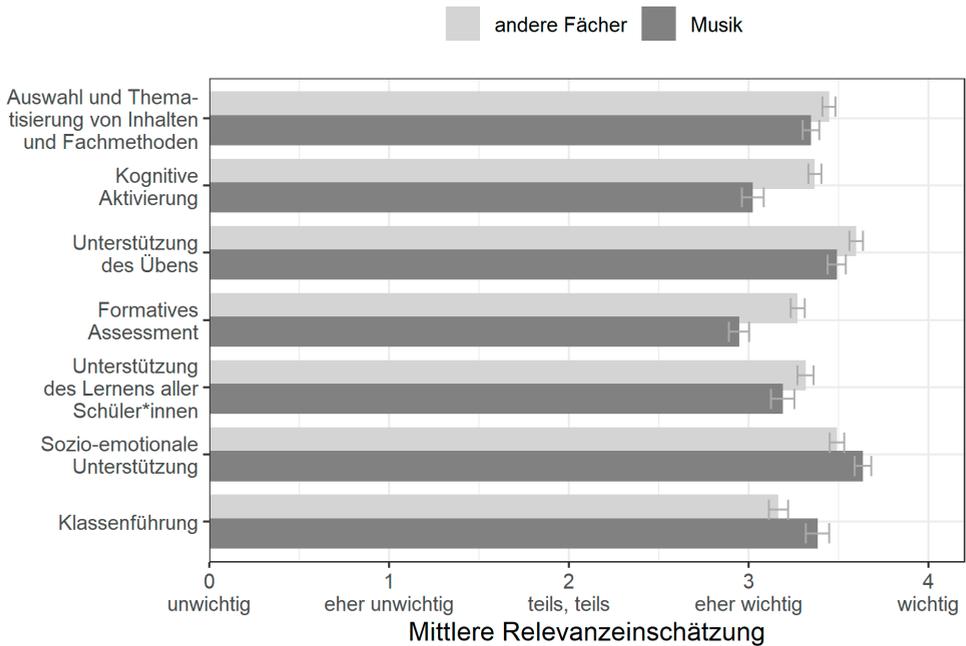


Abbildung 1: Durchschnittliche Relevanzeinschätzungen (inkl. Standardfehler des Mittelwerts) zu generischen Dimensionen (Musik vs. Deutsch, Englisch, Ev. Religion, Latein)

### 3.2 Nennung und Relevanz fachspezifischer Merkmale

Aus den Freitextantworten ließen sich acht Kategorien für fachbezogene Aspekte bilden (Tab. 2), deren Bezeichnungen an diejenigen im bildungswissenschaftlichen und musikpädagogischen Diskurs angelehnt sind (vgl. Tab. 2 und 3 mit Abschnitt 1.1 bzw. 1.2). Von diesen wurde eine *kognitiv-ästhetische Beschäftigung mit Fachinhalten* mit insgesamt 33 Nennungen am häufigsten als Merkmal guten Musikunterrichts angeführt (Tab. 2). Während alle weiteren Kategorien mehrfach vorkamen, wurde die *Bewahrung der Würde des Einzelnen* (z.B. beim Vorsingen) nur einmal erwähnt.

Tabelle 2: Freitextantworten zu fachbezogenen Merkmalen (nach Nennungshäufigkeit sortiert)

<b>Merkmal</b>	<b>Anzahl an Codes</b>	<b>Rel. Anteil gültiger Codes</b>	<b>Beispielantwort</b>
Kognitiv-ästhetische Beschäftigung mit Fachinhalten	33	17 %	„begründet ästhetische Urteile fällen“
Musizieren und sinnvoller Einsatz von musikalischem Instrumentarium	25	13 %	„Verknüpfen von Musiktheorie und Praxis“
Musik in ihrer Vielfalt begegnen	16	8 %	„Wecken des Interesses für jegliche Art von Musik“
Aktive Beteiligung möglichst aller Schüler*innen an praktischem Musizieren	14	7 %	„Guter Unterricht holt die Schüler nicht ab, sondern bringt sie zum Bus“
Kognitiv-motorische Auseinandersetzung mit Fachinhalten	9	4 %	„grundlegende Fähigkeiten erwerben im aktiven Musizieren, Singen und Tanzen“
Fremdheitserfahrung und reflektierender Umgang mit (fremd-) kulturellen Schemata	7	4 %	„Ermöglichen von Hörerfahrungen, die Kinder zu Hause nicht haben“
Raum- und Materialmanagement	5	3 %	„gute Vorbereitung des Arbeitsmaterials“
Bewahrung der Würde/Umgang mit Fehlern	1	1 %	„Toleranz in Sachen Musikgeschmack“

Entgegen seiner singulären Nennung in den Freitextantworten halten (angehende) Musiklehrkräfte das Kriterium eines respektvollen Umgangs mit Blick auf die Relevanzeinschätzungen, die Tabelle 3 wiedergibt, im Mittel sogar für am wichtigsten. Die zweit- und dritthöchsten Werte erreichen die Merkmale *sinnvoller Einsatz von musikalischem Instrumentarium* und *Förderung einer Faszination für das Fach*.

Von eher geringerer Relevanz sind Merkmale, die vorwiegend zu Vergleichszwecken in die Onlinefragebögen mehrerer Fächer implementiert wurden. Hierzu zählen zum einen Aspekte wie eine *Evozierung kognitiver Konflikte und Förderung entdeckenden Lernens*, was sich mit den obigen Befunden zur kognitiven Aktivierung deckt. Zum anderen erhalten eine *kritische Reflexion über die Relevanz des Fachs* und eine *zeitintensive, kleinschrittige Betrachtung von Fachinhalten* eher niedrigere Einschätzungswerte. Sie sind aus Sicht der Befragten für Musikunterricht offenbar nicht so wichtig wie beispielsweise für Latein (vgl. Hofrichter et al., 2024).

Tabelle 3: Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*SD*) der Relevanzeinschätzungen zu fachbezogenen Merkmalen (nach mittlerer Relevanz sortiert)

<b>Merkmal</b>	<b><i>M</i></b>	<b><i>SD</i></b>
Bewahrung der Würde/Umgang mit Fehlern	3.87	0.48
Sinnvoller Einsatz von musikalischem Instrumentarium	3.59	0.69
Förderung einer Faszination für das Fach	3.52	0.77
Raum- und Materialmanagement im Kontext von Klassenmusizieren	3.36	0.80
Didaktische Reduktion unter Berücksichtigung zukünftiger fachlicher Lernschritte	3.34	0.82
Adäquate Auswahl und Berücksichtigung bedeutsamer Inhalte bzw. Lerngegenstände, um die existente musikalische Vielfalt aufzuzeigen	3.31	0.76
Kognitiv-ästhetische Aktivierung	3.28	0.82
Anbahnung von Tiefenverständnis mittels Musikpraxis	3.26	0.86
Kognitiv-kommunikative Auseinandersetzung mit Fachinhalten	3.22	0.70
Kognitiv-motorische Auseinandersetzung mit Fachinhalten	3.17	0.79
Regelmäßige Aktualitätsbezüge zur Lebenswelt der Schüler*innen	3.14	0.87
Kognitiv-emotionale Betrachtung von Fachinhalten	3.09	0.90
Fremdheitserfahrung und reflektierender Umgang mit (fremd-) kulturellen Schemata	2.93	0.98
Förderung eines gegenstandsbezogenen dialogischen Unterrichtsdiskurses	2.90	0.85
Evozierung kognitiver Konflikte und Förderung entdeckenden Lernens	2.82	0.79
Kritische Reflexion über die gegenwärtige (und zukünftige) kulturelle wie auch gesellschaftliche Relevanz des Fachs	2.57	1.16
Zeitintensive, stark fokussierte und analytisch genaue Betrachtung von Fachinhalten	2.07	0.82

Anmerkung: Skalierung: 0 unwichtig, ..., 4 wichtig

#### 4. Diskussion, Limitationen und Ausblick

Aus der Perspektive von (angehenden) Musiklehrkräften zeichnet sich guter Unterricht durch eine Vielzahl generischer bzw. fachspezifischer Merkmale aus. Die Freitextantworten der (angehenden) Lehrkräfte bestätigten aus ihrer Alltagserfahrung häufig diskutierte generische und fachspezifische Merkmale, wobei Schwerpunkte erkennbar sind. So erhielten zwischenmenschliche Aspekte wie die *sozio-emotionale Unterstützung* in beiden Befragungsteilen sowie im interdisziplinären Vergleich und das Merkmal *Bewahrung und Achtung der Würde des Einzelnen* bei den Relevanzeinschätzungen tendenziell hohe Zustimmungsg-

werte. Dass dieser Aspekt in den Freitextantworten nur einmal genannt wurde, mag indes darauf zurückzuführen sein, dass er möglicherweise nicht zu den drei Kernmerkmalen guten Musikunterrichts gehört, die (angehende) Musiklehrkräfte ad hoc damit assoziieren, oder von diesen als selbstverständlich angesehen wird. Diese Diskrepanz im Antwortverhalten zwischen Freitexten und Ratings lässt also nebenbei auch den Mehrwert einer Kombination und Zusammenschau beider Verfahren erkennen, um auf wichtige Aspekte aufmerksam zu werden. Lehrkräften scheint folglich ein sozio-emotionaler Charakter von Musikunterricht, der sich auf das *Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler\*innen* sowie der *Schüler\*innen untereinander* bezieht, für das Erreichen von Lernerfolgen wichtig. *Inhalts- und Methodenauswahl*, die Interaktionen zwischen Schüler\*innen begünstigen, sowie der *Unterstützung des Übens* sprechen sie eine gewisse Bedeutung zu, Konzepte wie *kognitive Aktivierung* oder *formatives Assessment* wurden kaum genannt. Die Ursachen dieses bemerkenswerten Befunds sind aus den vorliegenden Daten nicht ergründbar und bedürfen weiterer Untersuchung.

In fachspezifischer Hinsicht sind für Lehrkräfte *Räume für ästhetische Erfahrungen* und *zielführende Musizierphasen*, an denen möglichst viele Schüler\*innen mitwirken, wesentliche Merkmale. Diese verweisen auf zentrale Gegenstände des musikpädagogischen Diskurses wie die Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume bzw. die Erfahrung erfüllter musikalisch-ästhetischer Praxis (Lindl et al., 2024; Rolle, 1999, 2010; Wallbaum, 2016) oder Teilhabe und Teilhabeberechtigung (Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser, 2018). Zudem spiegeln sich andere in der fachdidaktischen Literatur erwähnte Kriterien (Abschnitt 1.2) wie eine *vielfältige Musikauswahl*, die *Fremdheitserfahrungen* ermöglicht (z. B. Barth & Stroh, 2021; Heß, 2021; Krupp, 2021; Nimczik, 2021), oder die Bedeutung des *Musiklernens durch den Erwerb musikalischer Fähigkeiten* und damit der Stellenwert des Übens im Musikunterricht (z. B. Jank, 2021) häufig in den Freitextantworten wider. Obgleich bei diesen eine prägnante Kürze aus zeitökonomischen und Akzeptanzgründen intendiert war, sind deren Auswertung und Interpretation hierdurch etwas limitiert. Auch ist nicht bei allen (angehenden) Lehrkräften von einem kongruenten Verständnis der vorgegeben Prompts zur Relevanzeinschätzung auszugehen. Weitere Einschränkungen betreffen die Stichprobe, die unter Pandemiebedingungen akquiriert wurde und als heterogene Gelegenheitsstichprobe tendenziell bayerisch sowie gymnasial geprägt ist. Substanzielle Unterschiede zwischen den Antworten von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zeigen sich jedoch nicht.

Gemäß dem Forschungsvorhaben von FALKO-PV stellen die hier aus Sicht von Lehrkräften validierten Merkmale *guten Musikunterrichts* in einem weiteren Schritt die konzeptuelle Grundlage zur Entwicklung von Items zu generischen und fachspezifischen Aspekten von Unterrichtsqualität dar. Diese werden in eine Webapp implementiert, mit deren Hilfe Schüler\*innen Unterricht kriterienbasiert bewerten können (erste Kurzversion unter [amadeus.falko-pv.de](http://amadeus.falko-pv.de)). In der Haupterhebung von FALKO-PV werden die darin berücksichtigten Aspekte

schließlich mit dem Professionswissen von Lehrkräften wie auch unterrichtlichen Zielkriterien in Verbindung gebracht, wechselseitig validiert und somit überprüft, ob dies empirisch nachweisbare Merkmale *qualitätsvollen Musikunterrichts* sind.

## Literatur

- Barth, D. & Stroh, W. M. (2021). Musik(en) der Welt im Musikunterricht. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 195–204). Cornelsen.
- Begrich, L., Praetorius, A.-K., Decristan, J., Fauth, B., Göllner, R., Herrmann, C., Kleinknecht, M., Taut, S. & Kunter, M. (2023). Was tun? Perspektiven für eine Unterrichtsqualitätsforschung der Zukunft. *Unterrichtswissenschaft*, 51(1), 63–97. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00163-4>
- Berliner, D. C. (2005). The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 205–213. <https://doi.org/10.1177/0022487105275904>
- Frei, M. (2023). *Erklären im Musikunterricht. Eine Studie zu Qualitätsmerkmalen*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997726>
- Freytag, V. & Theurer, C. (2020). Ästhetisches Erleben oder Nützlichkeit? – Eine empirische Untersuchung zu Perspektiven von Lehrkräften auf ästhetische Bildung. In E. Pürgstaller, S. Konietzko & N. Neuber (Hrsg.), *Kulturelle Bildungsforschung. Methoden, Befunde und Perspektiven* (S. 23–39). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-30602-1\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30602-1_3)
- Gebauer, H. (2013). „Beschreibt doch mal die Form, die wir gerade gemacht haben.“ Kognitive Aktivierung im Musikunterricht. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (S. 61–79). Waxmann.
- Gebauer, H. (2016). *Kognitive Aktivierung im Musikunterricht: Eine qualitative Videostudie*. LIT.
- Haas, M., Nonte, S., Krieg, M. & Stubbe, T. (2019). Unterrichtsqualität in Musikklassen. Befunde aus der quasi-experimentellen Studie ProBiNi. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (S. 137–154). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:20709>
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Klett.
- Herrmann, C. & Gerlach, E. (2020). Unterrichtsqualität im Fach Sport – Ein Überblicksbeitrag zum Forschungsstand in Theorie und Empirie. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 361–384. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00080-w>
- Heß, F. (2021). „Klassik“ im Unterricht. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (9., komplett überarbeitete Aufl., S. 216–225). Cornelsen.
- Hofmann, B. (2015). Musik machen mit der Stimme: Vokaldidaktik. In M. D. Loritz & C. Schott (Hrsg.), *Musik – Didaktik für die Grundschule* (S. 105–118). Cornelsen.
- Hofrichter, M., Lindl, A., Rader, M. & Krämer, A. (2024). Was macht guten Fremdsprachenunterricht aus? Theoretische Überlegungen und erste Ergebnisse einer interdiszi-

- plinären Onlinebefragung in den Fächern Englisch und Latein. In V. Lohe, A. Lindl & P. Kirchhoff (Hrsg.), *Unterrichtsqualität in schulischen Fremdsprachen* (S. 109–137). Waxmann.
- Jank, W. (Hrsg.). (2021). *Musik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (9. Aufl.). Cornelsen.
- Kaiser, H. J. (2010). Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 47–68.
- Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I. „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung. In E. Klieme & J. Baumert (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht* (S. 43–57). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kranefeld, U. (2016). Herzstück Musizieren? Ein empirischer Blick auf Handlungs- und Orientierungsmuster von Lehrenden im instrumentalen Gruppenunterricht. In B. Wüsthube, Ch. Stöger, P. Rübke & N. Ardila-Mantilla (Hrsg.), *Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis. Texte zur Instrumentalpädagogik* (S. 13–31). Schott.
- Kranefeld, U. (2021). Der Diskurs um Unterrichtsqualität in der Musikdidaktik zwischen generischen und fachspezifischen Dimensionen. *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 221–233. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00113-y>
- Kranefeld, U., Heberle, K. & Naacke, S. (2015). Videographische Befunde zu Aspekten von Unterrichtsqualität im ersten JeKi-Jahr. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument* (S. 147–165). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kranefeld, U. & Mause, A.-L. (2020). Anleitung zum Eigen-Sinn? Ergebnisse einer videobasierten Studie zur Begleitung von Gruppenprozessen des Musik-Erfindens. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde* (S. 113–129). Waxmann.
- Krupp, V. (2021). Zwischen ästhetischer Bildung und Kompetenzorientierung. Zur Wirksamkeit von Musikunterricht. In V. Reinhardt, M. Rehm & M. Wilhelm (Hrsg.), *Wirksamer Fachunterricht: Eine metaanalytische Betrachtung von Expertisen aus 17 Schulfächern* (S. 218–233). Schneider Verlag Hohengehren.
- Krupp-Schleußner, V. & Lehmann-Wermser, A. (2018). Teilhabe. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 215–220). Waxmann.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kunter, M. & Ewald, S. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht. Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, M. M. Gebauer & F. Schwabe (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (S. 9–31). Waxmann.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2018). *Psychologie des Unterrichts*. Schöningh/UTB.
- Lindl, A., Ehrich, P., Gutmiedl, M., Rader, M., Simböck, L., Gürtner, M., Böhringer, S., Krämer, A., Kirchhoff, J. & Frei, M. (2024). Und wo bleibt die Ästhetik? – Betrachtungen zu einer weiteren Dimension von Unterrichtsqualität aus interdisziplinärer Perspektive. In C. Angele, C. Bertsch, M. Hemmer, S. Kapelari, G. Leitner & M. Rothgan-

- gel (Hrsg.), *Fachdidaktik im Zentrum von Forschungstransfer und Transferforschung* (S. 371–388). Waxmann.
- Lindl, A., Simböck, L., Rader, M., Hofrichter, M., Gutsmedl, M., Böhringer, S. & Ehrich, P. (under review). Merkmale guten Unterrichts aus Sicht von (angehenden) Lehrkräften – Ergebnisse einer Onlinebefragung in den fünf Unterrichtsfächern Deutsch, Englisch, Evangelische Religion, Latein und Musik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- Nimczik, O. (2021). Neue Musik in der Schule. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik: Praxis-handbuch für die Sekundarstufe I und II* (9., komplett überarbeitete Aufl., S. 204–216). Cornelsen.
- Nonte, S., Willems, A. S. & Stubbe, T. C. (2024). Analysen zu Oberflächen- und Tiefenmerkmalen des Musikunterrichts an Gymnasien und Gesamtschulen in musikalischen Profilklassen sowie in Klassen ohne Profil. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 15, 1–17. <https://doi.org/10.62563/bem.v2024242>
- Pabst-Krueger, M. (2021). Klassenmusizieren. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik: Praxis-handbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 160–175). Cornelsen.
- Platz, F. & Lehmann, A. C. (2018). Vom Anfänger zum Experten: Lernen, Übung und Motivation. In A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie* (S. 63–92). Hogrefe. <https://doi.org/10.1024/85591-000>
- Praetorius, A.-K. & Gräsel, C. (2021). Noch immer auf der Suche nach dem heiligen Gral: Wie generisch oder fachspezifisch sind Dimensionen der Unterrichtsqualität? *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 167–188. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00119-6>
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B. & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM*, 50(3), 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Praetorius, A.-K., Rogh, W. & Kleickmann, T. (2020). Blinde Flecken des Modells der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität? Das Modell im Spiegel einer internationalen Synthese von Merkmalen der Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 303–318. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00072-w>
- Puffer, G. (2021). Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften: Grundzüge einer Modellierung. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 12, 1–71. <https://doi.org/10.62563/bem.v2021207>
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2016). FALKO-M: Zur Konzeptualisierung des Professionswissens von Musiklehrkräften. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung* (S. 107–120). Waxmann.
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2017). FALKO-M: Entwicklung und Validierung eines Testinstruments zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchoff & R. H. Mulder (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 245–289). Waxmann.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2021). Unterrichtsqualität ist immer generisch und fachspezifisch. Ein Kommentar aus kognitions- und lehr-lerntheoretischer Sicht. *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 189–202. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00117-8>
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Gustav Bosse.

- Rolle, C. (2010). Musikdidaktische Reflexionen: Was heißt musikalische Bildung durch Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume? In C. Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (S. 233–259). Olms.
- Rothgangel, M. (2021). Unterrichtsqualität in der Religionsdidaktik – fachspezifische und fachübergreifende Aspekte. *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 253–260. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00107-w>
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade. The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454–499. <https://doi.org/10.3102/0034654307310317>
- Wallbaum, C. (2016). Didaktische Position III: Erfahrung – Situation – Praxis. In D. Barth (Hrsg.), *Musik. Kunst. Theater: Fachdidaktische Positionen ästhetisch-kultureller Bildung an Schulen* (S. 39–56). Epos-Verlag.
- Wallbaum, C. (2024). Qualität von Musikunterricht und Normativität musikpädagogischer Forschung. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 15, 1–22. <https://doi.org/10.62563/bem.v2024238>

Maximilian Gutsmedl  
maximilian.gutsmedl@ur.de  
<https://orcid.org/0009-0000-1057-5535>

Patrick Ehrich  
patrick.ehrich@ur.de  
<https://orcid.org/0009-0002-4200-6630>

Alfred Lindl  
alfred.lindl@ur.de  
<https://orcid.org/0000-0002-6969-8385>