



ANTON BRUCKNER
PRIVATUNIVERSITÄT
OBERÖSTERREICH

Eingereicht von
Dorinda Carmen Winkler,
BEd.

Angefertigt an der
Anton Bruckner
Privatuniversität

Beurteiler
Univ.-Prof. MMag. Dr.
Stephan Hametner

Datum der Einreichung
16.5.2025

OHNE MUSIK WÄRE DIE SCHULE EIN IRRTUM!?

**Begründungszusammenhänge für die
musikalische Bildung in der Schule und eine
diesbezügliche Analyse
oberösterreichischer Musikmittelschulen**

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Education

im Masterstudium

Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung)

Kurzfassung

Musik hat sich im Laufe der Geschichte als fester Bestandteil des Bildungskanons etabliert. Dennoch ist der Musikunterricht von Kürzungen betroffen und steht unter Legitimationsdruck. Diese Masterarbeit greift deshalb die Frage auf, warum musikalische Bildung Teil der Schulbildung bleiben sollte. Das zentrale Forschungsinteresse ist, bestehende Begründungen für Musikunterricht zu identifizieren, die Intentionen hinter der Führung einer Schule mit Musikschwerpunkt zu beleuchten und die Motive einzelner Personen für ihre musikpädagogische Tätigkeit zu verstehen. Dafür wurden wissenschaftliche Literatur und theoretische Bildungskonzepte untersucht und in drei qualitativen Teilprojekten oberösterreichweit Websites von Musikmittelschulen analysiert, sowie Schulleitungen und Musiklehrkräfte aus Musikmittelschulen befragt. Die mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewerteten Daten ergaben folgende Begründungskriterien für Musikunterricht an der Schule: Musikalische Bildung ist ein Menschenrecht, fördert musikalische, kognitive, personale, soziale und (inter-)kulturelle Kompetenzen, fördert die Kreativität und schafft einen Ausgleich zum Leistungsdenken, birgt Chancen für Karriere und Freizeitgestaltung, bereitet Freude und bereichert das Leben und ermöglicht attraktive Rahmenbedingungen am Schulstandort. Um Kausalität in Bezug auf die genannten Kriterien nachzuweisen, bedarf es weiterführender Forschung.

Abstract

Music has become an integral part of the school curriculum throughout history. Nevertheless, music lessons are facing cuts and are under pressure to maintain their legitimacy. This master's thesis therefore asks why music should remain a part of school education. The main objective of this research is to identify existing rationales for music education, to explore intentions behind schools with a music focus and to understand the motivations of individuals for their work as music teachers. To this end, literature and theoretical concepts were investigated and three qualitative projects analysed websites and interviewed headteachers and music teachers at music-focused secondary schools in Upper Austria. Qualitative content analysis revealed the following justification criteria for music education at school: Music education is a human right, promotes musical, cognitive, personal, social and (inter-)cultural competences, fosters creativity and creates a balance to performance orientation, offers opportunities for career and leisure activities, brings joy and life enrichment and creates attractive conditions for schools. Further research is needed to prove causality in relation to the above criteria.

Inhalt

1	EINLEITUNG	6
1.1	Begriffserklärungen	6
1.2	Legitimationsprobleme	8
1.3	Aktuelle Legitimationsansätze für Musikunterricht	10
1.4	Zielsetzung der Arbeit und Forschungsfrage	12
I	Theoretischer Hintergrund	15
2	FACHLICHE EBENE	15
2.1	Musikanthropologische und geschichtliche Ansätze für Musikunterricht	15
2.1.1	Musikalische Bildung als Mittel zur Erziehung und Charakterbildung	15
2.1.2	Musik als wissenschaftliche Disziplin	17
2.1.3	Musikalische Bildung als Mittel zur Gemeinschaftsförderung und Identitätsbildung	18
2.1.4	Musikunterricht als Möglichkeit für individuelle Entwicklung und kreative Entfaltung	20
2.2	Lern- und entwicklungspsychologische Argumentationen für Musikunterricht	23
2.2.1	Musik und kognitive Kompetenzen	25
2.2.2	Musik und soziale, personale und kommunikative Kompetenzen	31
2.2.3	Musik um der Musik Willen	34
2.3	Pädagogische und fachdidaktische Ansätze für den Musikunterricht	35
2.3.1	Ein Blick in die aktuellen Lehrpläne	35
2.3.2	Kulturelle Bildung	39
2.4	Aktuelle bildungspolitische Programmatiken	44
2.4.1	Musik als Menschenrecht	44
2.4.2	Einfluss musikalischer Bildung auf Lebensgestaltung und Wirtschaft	46
2.4.3	Bildungsinitiativen	48
2.5	Zusammenfassung	50
II	Empirischer Teil	53
3	TEILPROJEKT 1: FORSCHUNG AUF INSTITUTIONELLER EBENE – MUSIKMITTELSCHULEN	53
3.1	Begründung des qualitativen Designs	53
3.2	Datenerhebung	53
3.3	Analysemethode: Qualitative Inhaltsanalyse	54
3.4	Ergebnisse	56
3.4.1	Interkulturelle Kompetenzen	57
3.4.2	Soziale Kompetenzen	57

3.4.3	Personale Kompetenzen	58
3.4.4	Freude.....	58
3.4.5	Kognitive Kompetenzen.....	58
3.4.6	Kreativität	59
3.4.7	Musikalische Kompetenzen	59
3.4.8	Karriere und Freizeit	60
3.5	Diskussion des ersten Teilprojekts	60
4	TEILPROJEKT 2: FORSCHUNG AUF INSTITUTIONELLER EBENE - SCHULLEITUNG ..	61
4.1	Datenerhebung.....	62
4.1.1	Erstellung der Fragen	62
4.1.2	Teilnehmende Personen.....	63
4.2	Analysemethode: Qualitative Inhaltsanalyse.....	63
4.3	Ergebnisse	65
4.3.1	Intentionen hinter der Gründung des Musikschwerpunkts.....	65
4.3.2	Argumente für den Musikunterricht am Schulstandort	67
4.3.3	Veränderungen in der Bedeutung des Musikunterrichts.....	69
4.4	Diskussion des zweiten Teilprojekts	70
5	TEILPROJEKT 3: FORSCHUNG AUF PERSÖNLICHER EBENE - LEHRPERSONEN	71
5.1	Datenerhebung.....	71
5.1.1	Erstellung des Fragebogens	72
5.1.2	Teilnehmende Personen.....	72
5.2	Analysemethode: Qualitative Inhaltsanalyse.....	73
5.3	Ergebnisse	75
5.3.1	Begründungen für die Wahl des Unterrichtsfachs Musik.....	75
5.3.2	Begründungen für die Wahl der Musikmittelschule	77
5.3.3	Argumentation für das Bestehen von Musikunterricht.....	78
5.4	Diskussion des dritten Teilprojekts	81
6	DISKUSSION UND AUSBLICK	82
6.1	Zentrale Ergebnisse	82
6.2	Diskussion ausgewählter Aspekte	84
6.3	Leistungen und Limitationen der Studie.....	88
6.4	Offene Fragen für weitere Forschung	89
III	Literaturverzeichnis.....	91

1 EINLEITUNG

Kunst und Kultur sind laut mica (2024) keine Luxusgüter, sondern werden als grundlegende Bedürfnisse des Menschen definiert. Diese Überzeugung geht Hand in Hand mit Friedrich Nietzsches berühmtem Zitat: „Ohne Musik wäre das Leben ein Irrtum“ (Nietzsche, o. J., zit. nach Konrad-Adenauer-Stiftung, 2004, S. 3). Musik kann als eine „anthropologische Konstante“ gesehen werden und ist ein essenzieller Teil des Mensch-Seins und der Persönlichkeitsbildung (Konrad-Adenauer-Stiftung, 2004, S. 5). Für Kinder ist Musik von Beginn an eine wirksame Lebenserfahrung, die unmittelbar das Gehör und im weiteren Sinne Kommunikation schult (Oelkers, 2019, S. 26). Musik ist fester Bestandteil des Alltags in allen menschlichen Kulturen; sie ist nicht nur ein Mittel, um Kreativität und Emotionen auszudrücken, mit ihr können Meinungen artikuliert und sogar manipuliert werden, sie verkörpert Geschichte und Kultur – deshalb ist Musik historisch wie aktuell bildungsrelevant (Clausen, 2024). Eine wesentliche Voraussetzung für die gesellschaftliche Aufwertung von Kunst und Kultur ist die musikalische Bildung an Schule, denn der Zugang zu Musik und musikalischer Bildung stellt einen wichtigen Aspekt einer umfassenden Persönlichkeitsbildung und Sozialisation dar (mica, 2024). In Bezug auf die Bedeutung von Musik für Identitätsbildung und Erziehung geht die Konrad-Adenauer-Stiftung (2004) sogar so weit, Nietzsches Zitat wie folgt zu adaptieren: „Ohne Musik wäre die Schule ein Irrtum“ (S. 5).

Das oben genannte Zitat knüpft direkt an den Titel dieser Forschungsarbeit an. Das Titelselement „Ohne Musik wäre die Schule ein Irrtum!“ besteht mit der Wahl der Satzzeichen einerseits aus einer Forderung für mehr Wertschätzung, mehr Sichtbarkeit und mehr Ressourcen für musikalische Bildung im Schulkontext. Im gleichen Atemzug wird diese Forderung im Zuge dieser Arbeit hinterfragt, um der Bedeutung von Musik für die Schulbildung auf den Grund zu gehen und verschiedene bestehende Legitimationsansätze für Musikunterricht zu verstehen und neue Begründungszusammenhänge aufzuzeigen.

1.1 Begriffserklärungen

Um ein besseres Verständnis davon zu erlangen, was mit der vorliegenden Forschungsarbeit erreicht werden soll, müssen zunächst einige grundlegende Begriffe geklärt werden. Der folgende Abschnitt dient dazu, ein einheitliches Verständnis für das Konzept der musikalischen Bildung zu schaffen, die Sonderform der Musikmittelschule zu

beschreiben und den Begriff *Begründungszusammenhang* im Kontext der wissenschaftlichen Arbeit zu erläutern.

Der Begriff *musikalische Bildung* bezeichnet nicht nur das Wissen und Können im musikalischen Bereich, sondern meint ein viel umfassenderes Konzept von „Bildung des Individuums in und durch Musik“ (Lückel, 2021, S. 119). In die musikalische Bildung fließen eine Vielzahl von Konzepten, wie Musikethnologie, Musikgeschichte, Musikpädagogik, Musiktheorie u.v.m. ein (Lückel, 2021, S. 119). Diese verschiedenen Ansätze haben jeweils eigene Vorstellungen davon, welche Rolle der Umgang mit Musik für die individuelle Entwicklung und die Sozialisation in der Gesellschaft spielt (Kraemer, 2007, S. 85). Historisch gesehen ist musikalische Bildung vor allem für die Entwicklung von Moral, Charakter und Sittlichkeit relevant und bezieht sich weniger auf musikalisches Wissen, sondern eher auf die ästhetische Begegnung mit Musik. Während der Begriff der musikalischen bzw. musischen Bildung als Erziehungsmittel zwischenzeitlich in Verruf geraten war, wird in aktuellen Diskussionen der musikalische Bildungsbegriff wieder als zentral angesehen. Neue Konzeptionen musikalischer Bildung sehen in ihr die Chance auf neue Möglichkeiten zur Verknüpfung von musikimmanenten und außermusikalischen Kompetenzen, zur Kulturererschließung und zu einer umfassenden ästhetischen Bildung (Lückel, 2021, S. 120–125). Musikalische Bildung ermöglicht es außerdem, Musik in ihrer Komplexität, als künstlerische Ausdrucksform und als Kulturgut, an neue Generationen zu vermitteln. Die Besonderheit des modernen Verständnisses von musikalischer Bildung liegt im Gegensatz zum historischen Begriff in ihrer Unabhängigkeit von externen Zwecken. Das Produkt des kreativen Ausdrucks ist dabei immer die Musik, und nicht ein Transfer in andere Lernbereiche (Oelkers, 2019, S. 21–22).

Musikmittelschulen (MMS) sind musikalische Schwerpunktschulen, die den Lernenden eine vertiefte Ausbildung in den musikalischen Fächern bieten. Lerninhalte sind neben einem fundierten musiktheoretischen Grundwissen das praktische Singen und Musizieren am Instrument im Solo- und Ensemblesetting. Regelmäßige öffentliche Auftritte, die Teilnahme an Wettbewerben und die Zusammenarbeit mit außerschulischen Kulturinstitutionen erweitern die musikalischen Kompetenzen und bereichern das Lernen (Bildungsdirektion Oberösterreich, o. J.). Österreichs Musikmittelschulen sind nicht nur für die kognitive und soziale Entwicklung der Lernenden relevant, sondern leisten auch einen

wesentlichen Beitrag zur Erhaltung der vielfältigen österreichischen Kulturlandschaft (Musikmittelschulen Österreichs, 2024).

In der Forschung ist der Begründungszusammenhang ein Teil des Forschungsprozesses, in dem systematisch und nachvollziehbar erklärt wird, warum eine bestimmte Frage relevant ist, welche theoretischen Annahmen ihr zugrunde liegen und wie eine Fragestellung oder ein Problem untersucht werden soll (Werlen, 2001; Wirtz, 2016). Theorien und Hypothesen werden auf Basis empirischer Daten geprüft (Wirtz, 2016). Dieser Prozess stellt sicher, dass Forschung wissenschaftlich fundiert und begründbar ist (Werlen, 2001).

1.2 Legitimationsprobleme

Die folgende Forschungsarbeit geht unter anderem der Frage nach, wie eine Verankerung des Musikunterrichts im Fächerkanon der Schulen begründet werden kann. Trotz des zu Beginn beschriebenen hohen Wertes von Musik für die Gesellschaft wird es im Laufe der Zeit zunehmend schwieriger, die Notwendigkeit und Selbstverständlichkeit von Kunst und Kultur zu rechtfertigen (mica, 2024). Die Frage, ob Musik auch heute ein fester Bestandteil der öffentlichen Bildung sein soll, muss im Kontext der modernen Lebenswelt diskutiert werden (Oelkers, 2019, S. 19).

Mehrere Entwicklungen deuten darauf hin, dass Musik in der Schule immer mehr an Stellenwert verliert (Clausen, 2024). Zum einen hat sich im Laufe der Zeit die Verbindung von Musik mit der Allgemeinbildung zunehmend aufgelöst, da die musikalische Kompetenz der Schülerinnen und Schüler gegenwärtig hauptsächlich außerhalb der Schule erworben wird (Oelkers, 2019, S. 20). Zum anderen nimmt der gesellschaftliche Wert von Kunst und Kultur ab, was sich anhand von Kürzen von Förderungen, dem Abbau von Bildungsstrukturen sowie einer geringeren medialen Sichtbarkeit belegen lässt (mica, 2024). Die Stunden für musische Fächer an allgemeinbildenden und weiterführenden Schulen sind flächendeckend von Streichungen oder Einsparungen betroffen, Musik konkurriert oft mit Kunst als Wahlpflichtfach oder muss seine Inhalte und Funktion rechtfertigen (Jank, 2001, S. 8; Kraemer, 2007, S. 143). Inhaltlich muss Musikunterricht außerdem die Herausforderung bewältigen, gesellschaftlichen Gegebenheiten wie Digitalisierung, kulturelle Vielfalt und Heterogenität und den damit verbundenen Erwartungen gerecht zu werden (Clausen, 2024). Immer öfter fehlen durch starre,

komprimierte Strukturen der Platz und die Zeit für eine ausreichende kreative Förderung der Lernenden, wodurch eine individuelle Entfaltung eingeschränkt oder verhindert wird (Föderation musikpädagogischer Verbände Deutschlands, 2021, S. 4). Dazu kommt ein Mangel an Musiklehrkräften, wodurch ein flächendeckender qualitativer Musikunterricht nicht überall gewährleistet werden kann (Clausen, 2024).

Kraemer (2007) fasst einige Argumente gegen einen verpflichtenden Musikunterricht zusammen. Argumentiert wird in diesem Zusammenhang damit, dass Musik Privatsache und Freizeitangelegenheit sei, Musikunterricht keinen gesellschaftlichen Nutzen brächte, weil er nur in den wenigsten Fällen auf das Berufsleben vorbereitet, Schülerinnen und Schüler nicht am Musikunterricht interessiert wären oder Musik sowohl bei Eltern und Kindern als auch bei Lehrkräften an Bedeutung verlieren würde (S. 144).

In Reaktion auf aktuelle, richtungsweisende Veränderungen, wie technologische Innovationen oder mediale Entwicklungen, ist es jedoch von entscheidender Bedeutung, Kompetenzen wie Fantasie, Kreativität sowie kritisches und vernetztes Denken zu fördern, da diese den Menschen auszeichnen (mica, 2024). Musikalische Bildung hat zwar nicht die Macht, allen Lernenden eine zentrale Bedeutung von Musik zu vermitteln oder ihr privates Konsumverhalten maßgeblich zu beeinflussen, sie kann allerdings für einen Teil der Lernenden eine fundierte musikalische Grundausbildung gewährleisten und sie dazu befähigen, die überwältigende Flut an Musikangeboten kompetent, bewusst und kritisch zu konsumieren (Meyer, 1984, S. 252 zit. nach Kraemer, 2007, S. 145). Folglich kann die Förderung von Kunst, Kultur und kultureller Bildung als direkte Investition in die Zukunft unserer Gesellschaft betrachtet werden (mica, 2024).

Aus diesem Grund fordern Personen aus dem Bildungs- und Musikbereich, darunter auch der britische Popstar Ed Sheeran, dass auf politischer Ebene mehr in die musikalische Bildung von Kindern und Jugendlichen investiert wird (BBC, 2025). Die Möglichkeit, musikalische Bildungsangebote zu nutzen hängt oft von Wohnort und sozio-ökonomischem Hintergrund ab (Föderation musikpädagogischer Verbände Deutschlands, 2021, S. 4). Deshalb fordert Sheeran musikalische Fördermöglichkeiten für alle Lernenden, nicht nur für einige wenige, und spricht sich für mehr Budget für Musikunterricht und eine bessere Ausbildung von Lehrpersonen aus (BBC, 2025).

Sheerans Überzeugung teilt auch Clausen (2024), der eine Gleichstellung von Musik mit anderen Fächern fordert:

Musikunterricht in der Schule hat den Anspruch, *alle* Schüler:innen in ihrem Umgang mit Musik zu (be-)stärken, diese vielschichtigen Beziehungen zu Musik zu weiten und neue zu erschließen. Er ist nicht weniger elitär als Sport, Kunst, Religion oder Politik und nicht weniger wichtig als Mathematik, Deutsch und Biologie, weil über Musik hören, machen, sprechen und transformieren sowohl Erfahrungen und Wissen über die Welt erworben als auch Einstellungen zu ihr geübt werden. Eigenschaften und Aufgaben, die – wie die Musik selbst – in einer fragmentierten Welt höchste Bedeutung haben (Clausen, 2024).

1.3 Aktuelle Legitimationsansätze für Musikunterricht

Cslovjecsek (2023) meint, auch für Musiklehrkräfte sei es sinnvoll, ein Bewusstsein über die wichtigsten Argumentationslinien zur Begründung von Musikunterricht zu kennen und nicht nur aus intrinsischer Motivation zu handeln, um sich verantwortungsvoll und positiv in ihrem Beruf weiterzuentwickeln und bewusster und überzeugter zu unterrichten (S. 25, S. 265). Im Folgenden werden deshalb verschiedene bestehende Argumentationen für den Musikunterricht an Schulen dargestellt.

Kaiser (2002, S. 4) identifiziert vier grundlegende Argumentationsmuster zur Legitimation des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen. Die folgenden vier Begründungen beziehen sich auf das Verstehen und die Rezeption der Musik, und nicht auf die aktive Musikpraxis (Jank, 2016, S. 108–109; Kaiser, 2002, S. 4–5):

- Die erzieherische und therapeutische Wirkung von Musik kann handlungsrelevant für das Individuum sein.
- Musik ist als anthropologische Konstante essenziell für eine vollständige Persönlichkeitsentwicklung und daher bildungsrelevant.
- Musik ist Teil unserer Kultur. Da allen Menschen kulturelle Teilhabe ermöglicht werden soll, ist Musikunterricht notwendig.
- Musikalisch-ästhetische Wahrnehmung ist eine wichtige und einzigartige Selbsterfahrung, deshalb ist Bildung ohne musikalische (ästhetische) Bildung unvollständig.

Kraemer (2007) formuliert folgende „Argumente für den Verbleib des Musikunterrichts als Pflichtfach an den allgemein bildenden Schulen“ (S. 145–148):

Musikunterricht...

- vermittelt den historisch-gesellschaftlichen Wert von Musik.
- beinhaltet ästhetische Bildung, Wahrnehmungssensibilisierung und kreative Förderung.
- lehrt kritischen und wertbewussten Umgang mit einer Vielfalt an Musikangeboten.
- fördert als Kontrast zur Leistungsorientiertheit in anderen Fächern die persönliche kreative und künstlerische Entfaltung.
- befähigt zur Teilhabe am Musikleben und zur kritischen Auseinandersetzung mit verschiedenen kulturellen Traditionen.
- gehört zur Allgemeinbildung.
- fördert musikalische Interessen und Lernmotivation über die Schulzeit hinaus.
- bietet individuelle Fördermöglichkeiten.
- ist ein essenzieller Teil der menschlichen Gesellschaft und Kultur.
- kann durch Transfereffekte andere Kompetenzen fördern.
- fördert die Motivation für die Schule durch ausdrucks- und körperbezogene Inhalte.
- bietet eine Möglichkeit zur sinnvollen und erfüllenden Freizeitgestaltung.
- löst emotionale Prozesse aus und schafft Raum für Erleben und Entwicklung.

Für die Föderation musikpädagogischer Verbände Deutschlands (2021, S. 6) hat die allgemeinbildende Schule die einzigartige Möglichkeit und trägt somit auch die Verantwortung, alle Kinder und Jugendlichen mit musikalischer Bildung zu erreichen. Sie anerkennt folgende Potentiale von musikalischer Bildung in allgemeinbildenden Schulen (Föderation musikpädagogischer Verbände Deutschlands, 2021, S. 6–7):

- Musikunterricht trägt zur kulturellen Bildung bei.
- Musikunterricht ermöglicht die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und fördert so selbstbestimmte Teilhabe am kulturellen Leben.
- Musikunterricht leistet einen Beitrag zur gelungenen Lebensgestaltung.
- Musikunterricht birgt Integrations- und Inklusionspotential.
- Kreative Spielräume werden durch übergreifende Projekte eröffnet.
- Musikunterricht fördert die künstlerische Ausdrucksmöglichkeit.

Eine von Cslovjecssek (2023, S. 259) durchgeführte Studie ergibt „Vier Argumentationslinien zur Legitimation von schulischem Musikunterricht“ (S. 259):

- Musikunterricht ist eine Form des ästhetischen Handelns, das Teamfähigkeit und Kreativität stärkt.
- Musikunterricht fördert durch kulturelle Bildung die Wertschätzung von Vielfalt und kulturellen und künstlerischen Traditionen.
- Musikunterricht dient dem Aufbau von fachlichen und praktischen Kompetenzen innerhalb und außerhalb des Fachs.
- Musikunterricht bietet durch intrinsische und extrinsische Anregung Möglichkeit für Freiraum, für Ausgleich und zugleich Konzentration.

1.4 Zielsetzung der Arbeit und Forschungsfrage

Aus der im vorherigen Abschnitt dargelegten Problemstellung ergibt sich das Ziel dieser Arbeit, einerseits verschiedene historische und aktuelle Legitimationsansätze für musikalische Bildung zu beleuchten und andererseits Begründungszusammenhänge für Musikunterricht direkt am Objekt Schule zu untersuchen. Die zu beantwortenden Forschungsfragen lauten:

1 Welche Argumente können in Musikanthropologie und Musikgeschichte, Lernpsychologie und Entwicklungspsychologie, Musikpädagogik und Fachdidaktik sowie bildungspolitischen Programmatiken für die Begründung von Musikunterricht aufgefunden werden?

Der theoretische Hintergrund der Forschungsarbeit wird in Kapitel 2 detailliert herausgearbeitet und dient als theoretischer Ausgangspunkt für die drei Teilprojekte der vorliegenden Arbeit. Die Analyse wissenschaftlicher Literatur und theoretischer (Bildungs-)Konzepte soll zum Verstehen verschiedener Perspektiven auf den historischen und aktuellen Stellenwert von Musik für die Bildung führen.

2 Welche politischen, organisatorischen und pädagogischen Intentionen liegen der Entscheidung zugrunde, eine Schule mit Musikschwerpunkt zu führen?

Für das erste und zweite Teilprojekt dieser Forschungsarbeit wurde eine qualitative Vorgehensweise gewählt. Die Erforschung der Begründungskriterien für Musikunterricht auf institutioneller Ebene erfolgt in zwei Schritten. Zunächst wird eine Analyse der Websites oberösterreichischer Musikmittelschulen durchgeführt, um Gründe zu ermitteln,

mit denen für den Musikunterricht geworben wird. In Kapitel 3 werden zunächst die gewählten Methoden der Datenerhebung und -analyse dargelegt und begründet. Im Anschluss werden die Ergebnisse präsentiert und kurz diskutiert.

Im zweiten Schritt werden qualitative, schriftliche Surveys mit Personen in Schulleitungsfunktion an Musikmittelschulen durchgeführt, um die Intentionen hinter der Einrichtung einer Mittelschule mit Musikschwerpunkt zu verstehen. Im vierten Kapitel werden zuerst die gewählten Methoden für dieses zweite Teilprojekt beschrieben, ehe die detaillierten Ergebnisse der Befragung präsentiert und miteinander in Bezug gebracht werden.

3 Welche Motive nennen Einzelpersonen auf die Frage, warum sie Musik unterrichten?

Kapitel 5 beschreibt das dritte Teilprojekt des Forschungsvorhabens, bei welchem wiederum qualitativ geforscht wird. Wie auf der institutionellen Ebene werden zuletzt auf persönlicher Ebene schriftliche Surveys mit Musiklehrkräften an Musikmittelschulen durchgeführt, um zu verstehen, welche persönlichen sowie professionellen Motive Musiklehrkräfte dazu bewegen, Musik zu unterrichten. Nach der Beschreibung der methodischen Vorgehensweise werden die Ergebnisse der Datenanalyse dargelegt und abschließend diskutiert.

Im sechsten Kapitel erfolgt abschließend ein zusammenfassender Überblick über die Ergebnisse der Forschungsprojekte des empirischen Teils. Ebenso werden ausgewählte Aspekte aus den einzelnen Projekten diskutiert, miteinander in Verbindung gebracht und mit der relevanten Literatur in Bezug gesetzt. Zum Schluss werden die Leistungen und Limitationen der vorliegenden Forschungsarbeit beschrieben und im Ausblick offene Fragen für weitere Forschungsprojekte formuliert.

I Theoretischer Hintergrund

2 FACHLICHE EBENE

Das folgende Kapitel soll im Hinblick auf die erste Forschungsfrage beantworten, welche bestehenden Argumente Musikanthropologie, Musikgeschichte, Lern- und Entwicklungspsychologie, Musikpädagogik, Fachdidaktik und Bildungspolitik für die Begründung von Musikunterricht verwenden. In der Thematik der Legitimation von Musikunterricht finden sich vielfältige Argumentationslinien. Einerseits wird Musikunterricht vor allem in Bezug auf seine Entstehungsgeschichte als Mittel zur Erziehung, zur Sozialisation und zur Persönlichkeitsbildung gesehen, andererseits wird in der (Neuro-)Didaktik mit Transfer-effekten und Bezügen zu schulischen Kompetenzen argumentiert. Die Vermittlung von Kultur und Werten durch Musik als „anthropologische Konstante“ und fester „Bestandteil menschlichen Verhaltens“ sowie die Legitimation von Musik um der Musik willen als Gegenpol zur Leistungsorientierung in der Schule stehen ebenfalls im Raum (Cslovjesek, 2023, S. 23–24). Die folgenden vier Perspektiven auf Begründungszusammenhänge musikalischer Bildung in der Schule bilden zugleich den theoretischen Hintergrund für den Forschungsteil der vorliegenden Arbeit.

2.1 Musikanthropologische und geschichtliche Ansätze für Musikunterricht

Der schulische Musikunterricht hat sich seit seiner Entstehung von einem Mittel der religiösen Erziehung über die kunstwerkbezogene Analytik und die musikalische Gebrauchspraxis bis hin zu einem Ausdrucksmittel der eigenen kulturellen Identität entwickelt. Aus musikanthropologischer Sicht wird davon ausgegangen, dass der Umgang mit Musik die Entwicklung des Menschen beeinflusst hat, da sie bei der Bewältigung des Lebens hilft (Pfeiffer, 2013, S. 188–194). Musik kann für vielfältige pädagogische Zwecke eingesetzt und in manchen Fällen auch missbraucht werden (Kraemer, 2007, S. 75). Insgesamt verfolgt Musikunterricht zwei große Ziele: Einerseits dient Musik als Mittel, um außermusikalische, z. B. erzieherische Ziele zu erreichen, andererseits stehen das Verstehen von Musik und der Erwerb musikalischer Fertigkeiten im Vordergrund (Pfeiffer, 2013, S. 188). In diesem Abschnitt werden die verschiedenen Wirkungsbereiche von Musik aus anthropologischer und historischer Sicht dargestellt.

2.1.1 *Musikalische Bildung als Mittel zur Erziehung und Charakterbildung*

Der positive Wert der Erziehung durch oder zur Musik wird in allen menschlichen Kulturen genutzt (Kraemer, 2007, S. 69; Pfeiffer, 2013, S. 188). Kraemer (2007) definiert Erziehung

als absichtliche, fördernde Einflussnahme auf junge Menschen, die der Entwicklung von Werten, Einstellungen, Persönlichkeit und Kultur dient. Die Ziele dieser Erziehung orientieren sich dabei an gesellschaftlichen Normen, die sich im Laufe der Zeit ändern können (S. 67). Die Idee, Musikvermittlung als Erziehungsmittel einzusetzen, findet sich bereits in den antiken Hochkulturen, in denen die Musik eine herausragende Stellung als Bildungsgut einnimmt (Kraemer, 2007, S. 68; Oelkers, 2019, S. 19; Pfeiffer, 2013, S. 188). In den frühen Hochkulturen steht Musik wie selbstverständlich im Mittelpunkt des Lebens und spielt daher eine weitaus präsentere Rolle als in der modernen Welt (Ehrenforth, 2005, S. 38).

Im pythagoreischen Weltbild des 6. Jahrhunderts v. Chr. hat die Erziehung durch Musik die Aufgabe, die körperliche und seelische Entwicklung des Menschen zu fördern und zu seiner Einordnung in die Natur und die Gesellschaft beizutragen (Ehrenforth, 2005, S. 56–58). Sokrates sieht in der Musik die beste Form der Erziehung, „weil Rhythmus und Harmonie am tiefsten in das Innere der Seele dringen und ihr Anmut und Anstand verleihen“ (Smalla, 2022, S. 22). Auch die Ethoslehre nach Platon und Aristoteles schreibt der Musik zu, dass sie sowohl seelische Bewegung darstellen als auch Gefühle hervorrufen kann (Zeichen, 1993, S. 92). In Platons *Politeia*, bereits 380 v. Chr., wird Musik als einflussreicher und zentraler Bestandteil der Bildung dargestellt (Oelkers, 2019, S. 18). Laut Platon beruht das Wesentliche der Erziehung auf der Musik, da durch Harmonie und Rhythmus der Charakter geformt werden kann und das Spielerische in der Musik das Lernen fördert (Zeichen, 1993, S. 92–93). Platon schreibt, ähnlich wie Sokrates, dass Rhythmus und Harmonie tief in die Seele eindringen und dem Menschen eine edle, charaktervolle Haltung verleihen (Pfeiffer, 2013, S. 188).

Auch Aristoteles und später Quintilian sehen die charakterbildende und gemeinschaftsbildende Relevanz der Musik und betonen die Bedeutung des spielerischen Lernens in der Jugend, stehen aber auch für die Emanzipation der Musik als Erlebnis und Vergnügen an sich (Ehrenforth, 2005, S. 72; Zeichen, 1993, S. 96–101). Aristoteles plädiert bereits im 4. Jahrhundert v. Chr. für eine öffentliche Musikerziehung unter staatlicher Verantwortung, um den Charakter der Bürgerinnen und Bürger und damit die Verfassung des Staates zu stärken (Ehrenforth, 2005, S. 71–72).

Die erzieherische und bildende Kraft der Musik wird in der Geschichte des Musikunterrichts immer wieder genutzt und auf die Schulbildung übertragen. Im 18. Jahrhundert wird die musikalische Bildung durch verschiedene institutionelle Neuerungen revolutioniert. Der Musiker und Reformers Zelter fordert vom Staat Verantwortungsübernahme für die Pflege und Weiterentwicklung der Musikkultur. Nach dem Vorbild der Berliner Singakademie entstehen in mehreren deutschen Städten Chorvereinigungen, Orchesterschulen und Vorläufer der späteren Musikhochschulen. Eine Reform in den Schulen wird zu einer wichtigen Voraussetzung für musikkulturelle Innovation, denn hier kann die „veredelnde Kraft der Musik“ (Ehrenforth, 2005, S. 50) schon früh ihre Wirkung entfalten. So wird eine der wichtigsten Reformen Zelters die Gründung einer Lehrerbildungsakademie für Kirchen- und Schulmusik, die eine bessere Ausbildung der Musiklehrkräfte gewährleisten soll (Ehrenforth, 2005, S. 344–351).

2.1.2 Musik als wissenschaftliche Disziplin

Im 5. Jahrhundert v. Chr. entwerfen die Weisheitslehrer (Sophisten) einen grundlegenden Bildungskanon, zu dem auch die Musik gehört. Später werden daraus die *septem artes liberales*, die Sieben Freien Künste (Ehrenforth, 2005, S. 79–80). Im Mittelalter gibt es bereits Musikwissenschaften als Lehrfach unter der Bezeichnung *ars musica*, *musica* oder *musica scientia*, ähnlich wie an modernen Universitäten (Rausch, 2025). Die *ars musica* ist Teil der *septem artes liberales* und gilt als rein theoretische Wissenschaft fernab jeglicher praktischer Bezüge (Oelkers, 2019, S. 18; Rausch, 2025). Neben Arithmetik, Geometrie und Astronomie ist Musiktheorie als fester Bestandteil des Quadriviums eine Voraussetzung für das Studium von Philosophie, Jus und Theologie (Pfeiffer, 2013, S. 189; Rausch, 2025). Eine Schule, die sich dem historischen Bildungskanon verpflichtet fühlt, braucht also Musik als festen Bestandteil (Oelkers, 2019, S. 19).

In den 1950er Jahren kommt es durch Theodor Adorno zu einer Neuorientierung der Musikerziehung. Um die Musik möglichst vom Faschismus zu entkoppeln, rückt man von der reinen Gesangsbildung ab und orientiert sich nun vermehrt am Kunstwerk, wodurch auf ein wissenschaftliches Verständnis von Musik hingearbeitet werden kann. Dadurch entsteht erstmals eine wesentliche Diskrepanz zwischen dem schulischen Musikunterricht und jener Art von Musik, die einen Bezug zur Lebensrealität der Jugendlichen hat. Mit der Curriculumsreform 1967 wird der Sprung zum wissenschaftlich orientierten

Musikunterricht, der gesellschaftlicher Relevanz haben soll, endgültig vollzogen. Traditionelle Kunstmusik und Volkslieder sollen der Werteerziehung dienen, populäre Musik wird gänzlich ausgeklammert (Pfeiffer, 2013, S. 193). Michael Alt orientiert sich an Theodor Adorno und sieht den Musikunterricht als Mittel, die Lernenden zu einem wissenschaftlichen Musikverständnis und einem kritischen Umgang mit der Musik der (Massen-)Medien zu befähigen (Jank, 2016, S. 105–106).

2.1.3 *Musikalische Bildung als Mittel zur Gemeinschaftsförderung und Identitätsbildung*

Augustinus sieht Musik im 4. Jahrhundert n. Chr. als grundlegende Schöpfungsidea Gottes und wandelt die Musiktheorie der *septem artes liberales* in eine „Theologie der Musik“ um (Ehrenforth, 2005, S. 119–125). Jahrhundertlang steht die Musik vor allem im Dienst der Kirche und der Gesang im Zentrum der erzieherischen Arbeit (Kraemer, 2007, S. 69; Pfeiffer, 2013, S.189). Dem Gesang wird der unmittelbarste Zugang zum Menschen und eine stark erzieherische Wirkung zugeschrieben (Pfeiffer, 2013, S. 189). In den Lateinschulen des 16. Jahrhunderts wird der Kirchengesang zur Vermittlung von Liturgie und Glaubenslehre eingesetzt, die Kenntnis grundlegender Musiklehre ist fester Bestandteil der Priesterausbildung (Ehrenforth, 2005, S. 136; Kraemer, 2007, S. 69). Die religiöse Erziehung durch Musik dominiert bis ins 19. Jahrhundert (Kraemer, 2007, S. 69).

Comenius verbindet um 1600 konservative und progressive Bildungskonzepte, räumt der Musik in seinem Schulkonzept aber keine große Bedeutung ein. In seinem berühmten „orbis pictus“, einem pädagogischen Bilderbuch, kommt die Musik nur in einem kurzen Kapitel in Form von Instrumentenkunde vor. Dennoch sieht er eine musikalische Bildung für alle Kinder vor, da sie Harmonie stiftet und der Entspannung und dem Lob Gottes dient (Ehrenforth, 2005, S. 230–235). Der Aufklärer Rousseau plädiert in seinem „Émile“ für eine praktische Musikpädagogik, die nicht nur das Hören, sondern auch das Schreiben von Musik lehren soll, um allen Menschen die Teilhabe an der Musikkultur zu ermöglichen (Ehrenforth, 2005, S. 286–287).

Martin Luther sieht in der Musik nicht nur eins der wichtigsten Geschenke Gottes, sondern macht die Kirchenmusik durch einfachere Melodien und vor durch allem das Singen von Texten in der Muttersprache auch dem einfachen Volk zugänglicher. Musik spielt in Luthers Schulkonzept eine wichtige Rolle, weshalb er Anforderungen an die Lehrkräfteausbildung und den Lehrplan stellt und beispielsweise in seinen Lateinschulen eine

tägliche Musikstunde einführt. Luthers Musikerziehung in der evangelischen Lateinschule zielt auf eine umfassende musikalische Bildung aller Schüler ab und wird damit für die sich langsam entwickelnde städtische Musikkultur immer wichtiger (Ehrenforth, 2005, S. 208–220).

Seit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht unter Maria Theresia im 18. Jahrhundert gibt es nachweislich Richtlinien und Lehrpläne, die den erzieherischen Wert des Singens und Musizierens betonen (Kraemer, 2007, S. 69). Nach und nach entsteht ein systematischer Musikunterricht, der sich zunächst auf das Singen beschränkt (Pfeiffer, 2013, S.189). Zu Beginn des 19. Jahrhunderts entsteht um Pestalozzi die Idee der Gesangsbildungslehre, ein pädagogisches Fundament des Gesangsunterrichts und des Chorgesangs und damit ein erster Entwurf für einen allgemein zugänglichen Gesangsunterricht an Schulen. Durch die allgemeinbildende und gemeinschaftsfördernde Funktion, die dem Musikunterricht zugeschrieben wird, ist der Beruf des Musiklehrers hoch angesehen. Auch Goethe äußert sich bedeutend zur Legitimation eines allgemeinbildenden Musikunterrichts und betont eine gemeinschaftsfördernde, persönlichkeitsbildende und gedächtnisfördernde Wirkung sowie kulturelle und ästhetische Werte (Ehrenforth, 2005, S. 328–343).

Das Ziel der Persönlichkeitsbildung und Gemeinschaftsförderung durch Musik setzt sich seit dem 18. Jahrhundert bis heute durch (Kraemer, 2007, S. 73–75). Auch das Humboldt'sche Bildungsideal des harmonisch gebildeten Menschen sieht vor, den Menschen mit Musik sittlicher und religiöser zu machen und durch das Formen des Geistes zu veredeln (Pfeiffer, 2013, S. 189). Neben sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern bedarf ein solches umfassendes Persönlichkeitsmodell auf gleicher Ebene auch der Vermittlung ästhetischer Erfahrungen und musikalisch-kreativer Kompetenzen (Smalla, 2022, S. 22). Das Schulfach Gesang ist zu dieser Zeit ein wichtiger und verpflichtender Teil der Allgemeinbildung in der Schule und dient der Festigung der Staats- und Kirchentreue (Jank, 2016, S. 105).

Im Laufe der Geschichte ist Musik außerdem immer wieder wichtig, um politische Überzeugungen zu transportieren und ein kulturelles Verständnis zu vermitteln (Kraemer, 2007, S. 73–75). Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts wird der religiöse Nutzen der Musik in der Schule durch politische Motive ergänzt, und patriotische Lieder zur Stärkung

der Verbundenheit mit Volk und Heimat eingesetzt (Pfeiffer, 2013, S. 190). Die Werte, welche mit den im Lehrplan verankerten Liedern vermittelt werden, hängen im 19. und 20. Jahrhundert stark von der politischen und gesellschaftlichen Situation ab (Kraemer, 2007, S. 69). So dient das Singen in der Schule im Kaiserreich ausschließlich der Kriegserziehung und der Bewahrung von Traditionen. In der Zeit des Nationalsozialismus soll die musikalische Erziehung in der Schule und den Jugendbünden die Ideologie transportieren und das Gemeinschaftsgefühl fördern (Pfeiffer, 2013, S. 191). Im Interesse der parteipolitischen Erziehungsarbeit werden Musikschulen ausgebaut, Nachwuchschöre gegründet und musikalische Zusammenkünfte organisiert (Ehrenforth, 2005, S. 427).

Die Jugendbewegungen während und nach dem Zweiten Weltkrieg versuchen, dem klassisch und traditionell geprägten Musikverständnis der älteren Generation etwas entgegenzusetzen und setzen sich zum Ziel, einen niederschweligen Zugang zur Musik zu etablieren (Pfeiffer, 2013, S. 190). Bis in die 1960er Jahre dient Musikunterricht in den Volksschulen, meist in Form des Singens einfacher Lieder, der Gemeinschaftserziehung (Jank, 2016, S. 105). Die Gemeinsamkeit der Musikvermittlung dieses Zeitraums liegt darin, dass das Singen durchwegs als freudiges und aktives Erlebnis gesehen wird (Kraemer, 2007, S. 70).

2.1.4 Musikunterricht als Möglichkeit für individuelle Entwicklung und kreative Entfaltung

Im Laufe der letzten 100 Jahre hat sich Musik durch Reformen und politische Entscheidungen von einer reinen Profession zu einem Mittel zur Förderung von Kreativität und Kulturkompetenz bis hin zum zentralen Bestandteil der Persönlichkeitsbildung und der gesellschaftlichen Teilhabe entwickelt (Gruhn, 2003, 239-252, 281-301). Schon Friedrich Nietzsche sieht in der Musik die höchste Ausdrucksform, weil sie unmittelbar auszudrücken vermag, was Worte nur annähernd beschreiben können. Auch er erlebt die anregende, kreativitäts- und gedankenfördernde Wirkung der Musik (Zeichen, 1993, S. 167).

In Fröbels Erziehungskonzept des 19. Jahrhunderts spielt das Singen eine wesentliche Rolle. In der Schule ist für ihn neben dem Wissenserwerb und der Erziehung auch das ästhetische Lernen wichtig, das besonders durch das Singen und Klavierspielen gefördert werden kann (Ehrenforth, 2005, S. 355–362). Die Überzeugung dieses Konzepts lautet:

„Musikerziehung müsse aus dem Leben des Kindes heraus entfaltet werden und dazu beitragen, das Spielerische ... zu erkennen und zu pflegen“ (Ehrenforth, 2005, S. 364).

Nach dem ersten Weltkrieg gibt es Raum für bildungspolitische Neuerungen, die auf eine einheitliche und umfassende Grundbildung anzielen. Die Verankerung von künstlerischen Fächern als ein zentraler Bestandteil kultureller Bildung im Lehrplan wird mit ihrem Potential argumentiert, Kreativität und Offenheit für Kunst zu fördern. Eine Schlüsselfigur in diesem Kontext ist Leo Kestenber, der zwischen 1920 und 1925 grundlegende schulpolitische Reformen anstößt. Kestenber entwirft 1921 einen umfassenden Plan für die Musikerziehung und fordert, den Musikunterricht über die Grenzen des Gesangsunterrichts hinaus zu öffnen und Musiktheorie für ein besseres musikalisches Verständnis in den Lehrplan mitaufzunehmen. Er plädiert für eine umfassende Ausbildung von Musiklehrkräften, mit der in den 1920er Jahren der traditionelle Gesangsunterricht auf einen umfassenden Musikunterricht ausgeweitet wird, der nicht nur musikalisches Können, sondern auch Kreativität, Kulturkompetenz und interdisziplinäre Verbindungen fördert (Gruhn, 2003, S. 44–52). Mit der Kestenber-Reform der 1920er Jahre gibt es erstmals ein Gesamtkonzept für das Schulfach Musik vom Kindergarten bis zur Hochschule (Ehrenforth, 2005, S. 459; Jank, 2016, S. 105). Mit der Reform entwickeln sich unterschiedliche Ausrichtungen: Zum einen wird Musik als wichtiger Bestandteil einer umfassenden Menschen- und Gemeinschaftsbildung gesehen (Erziehung *durch* Musik), andererseits legt man den Fokus auf das musikalische Werk selbst, seine Analyse und Interpretation sowie die kulturelle Bildung (Erziehung *zur* Musik) (Jank, 2016, S. 105).

Zoltán Kodály hatte parallel zu Kestenber die Überzeugung, man könne mit Musik das nationale Ansehen und die heimische Kultur stärken. Mit der auf Solmisation basierten Kodály-Methode verfolgt er das Ziel, allen Menschen das Notenlesen beizubringen und ist damit sehr erfolgreich, stützt sich aber weitgehend auf das Singen und die traditionelle und nationalistische Musikszene (Ehrenfort, 2005, S. 475–478).

Nach dem Zweiten Weltkrieg verschiebt sich der Fokus des Musikunterrichts. Der deutsche Reformpädagoge Otto Haase beschrieb die musische Erziehung als „das Kernstück der Menschenbildung“ (Gruhn, 2003, S. 286). Das Leitbild nach dem zweiten Weltkrieg ist nicht mehr die musikalische Profession, sondern durch Musik die Persönlichkeitsentwicklung zu fördern und den Menschen kreativer und weltoffener zu

machen. In den 1950er Jahren etabliert sich der Begriff *musische Bildung*, der die ethische Erziehung und die Persönlichkeitsbildung in den Vordergrund stellt (Gruhn, 2003, S. 286–287).

Carl Orff schafft einen neuen, einzigartigen rhythmusbasierten Ansatz der Musikerziehung und setzt sich zum Ziel, Bewegung, Gesang und Spiel zu einer Einheit der elementaren Musik zu formen. Elementare Musik soll für das Kind natürlich, körperbezogen, und für alle erlern- und erlebbar sein. Seine pädagogischen Ideen setzt Orff mit zum Teil neu geschaffenen Instrumenten um. Orffs Musikpädagogik versteht den Musikunterricht als ein Eingehen auf und ein Zusammenspiel von Kommunikationsbedürfnis (durch Sprache), Gestaltungsfreude (durch gemeinsames Musizieren), Ordnungssinn (durch Rhythmik), Vitalität (durch Improvisation), und Irrationalität (durch Märchen, Sagen und Geschichten) des Menschen (Zeichen, 1993, S. 183).

In den 1960er Jahren wird im Rahmen einer erneuten Neuausrichtung der Begriff *musische Erziehung* durch *musikalische Erziehung* ersetzt. Die Kunsterziehung nach Theodor Wilhelm eröffnet neue Möglichkeiten für die Legitimation von Musik als Schulfach, indem sie Musik auf eine Stufe mit anderen Geisteswissenschaften stellt. (Gruhn, 2003, S. 301) In den 1970er Jahren rückt die Forderung nach einem Musikunterricht für alle, insbesondere an Gesamtschulen, in den Vordergrund. Dabei wendet sich die Musikpädagogik allmählich von einer rein werkorientierten Inhaltsvermittlung ab und orientiert sich stärker an alltagsbezogenen Inhalten und der Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler (Schenk, 2001, S. 207).

Im Musikunterricht vollzieht sich ein Wandel vom Objekt (musikalisches Werk) hin zum Subjekt (Rezipient bzw. Rezipientin), der die Vermittlung von kultureller Vielfalt, der Vielschichtigkeit von Musik im Alltag und von ästhetischen Werten in den Vordergrund rückt (Jank, 2016, S. 106–107). Musikunterricht wird zunehmend nach dem Prinzip der ästhetischen Bildung gestaltet und fächerübergreifende Ansätze gewinnen an Bedeutung (Schenk, 2001, S. 207). Die ästhetische Wahrnehmung steht im Kontrast zum naturwissenschaftlich-technischen Weltverständnis und bildet die Grundlage für die eigene künstlerische Tätigkeit und Kreativität (Pfeiffer, 2013, S. 196). Ziel ist es, nicht nur ein wissenschaftliches Verständnis von Musik zu fördern, sondern die Lernenden zu befähigen, ihre Umwelt aktiv und kreativ mitzugestalten. Anfang der 1970er Jahre

entstehen erste Modellschulen, die in Zusammenarbeit mit Musikschulen vermehrt Instrumentalunterricht anbieten. Das Musizieren wird „als vielfältiger, anregender und horizontweiternder Prozess“ verstanden, der die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit und der Umwelt fördern soll (Schenk, 2001, S. 207–210). Mit einem erneuten Wandel des Musikunterrichts in den 1980er Jahren werden die musikalisch-ästhetischen Kompetenzen der Jugendlichen stärker in den Vordergrund gerückt und handlungsorientierte Unterrichtsformen forciert, wodurch sich die Kluft zwischen Lernenden und Gelehrtem durch Integration von populärer Musik teilweise etwas schließt (Pfeiffer, 2013, S. 194).

In seiner Entwicklung wird Musikunterricht also als wichtige Komponente für Erziehung und Charakterbildung (Ehrenforth, 2005; Pfeiffer, 2013; Zeichen, 1993), als wissenschaftliche Disziplin (Oelkers, 2019; Pfeiffer, 2013; Rausch, 2025), als gemeinschafts- und gesellschaftsförderndes Element (Ehrenforth, 2005; Jank, 2016; Kraemer, 2007; Pfeiffer, 2013) und als Möglichkeit zur Förderung kreativen Ausdrucks und ästhetischer Bildung (Ehrenforth, 2005; Jank, 2016; Pfeiffer, 2013; Schenk, 2001) gesehen. Die vielen Neuorientierungen und das Aufbrechen alter Traditionen führen langfristig zu der Suche nach einer Legitimation von Musikunterricht (Ehrenforth, 2005, S. 352).

Heute verfolgt Musikunterricht das Ziel, vielfältige musikalische Erfahrungen zu bieten, die musikalisch-ästhetische Wahrnehmung zu fördern und gleichzeitig die Lebenswelt der Lernenden in die Unterrichtsgestaltung miteinzubeziehen. Im Mittelpunkt steht nicht mehr das musikalische Werk, sondern die Gebrauchspraxis von Musik und das aktive Musizieren (Clausen, 2024). Einen genaueren Einblick in aktuelle Ansätze der Musikpädagogik und Fachdidaktik bietet die Analyse des aktuellen Lehrplans in Kapitel 2.3.

2.2 Lern- und entwicklungspsychologische Argumentationen für Musikunterricht

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit lern- und entwicklungspsychologischen Perspektiven auf den Musikunterricht. Die Lernpsychologie ist ein wichtiger Teilbereich der Pädagogischen Psychologie und Gegenstand aktueller bildungswissenschaftlicher Debatten (Edelmann & Wittmann, 2019, S. 13). Ziel der Lernpsychologie ist es, den Prozess der Auseinandersetzung mit der Umwelt zu beschreiben (Edelmann & Wittmann, 2019, S. 18). Wie die Lernpsychologie will auch die Entwicklungspsychologie einerseits

Entwicklung beschreiben und erklären, andererseits aber auch zukünftige Entwicklungen prognostizieren und gezielt beeinflussen (Lohaus, Vierhaus & Maass, 2010, S. 4).

Musikvermittlung basiert immer auf der Überzeugung, Musik habe im Leben der Menschen eine wichtige Rolle. Diese Rolle von Musik lässt sich laut Kraemer (2007) in den gesellschaftlich-kommunikativen und den individuell-psychischen Funktionsbereich aufteilen. Der gesellschaftlich-kommunikative Bereich beinhaltet Musik als Statussymbol und Mittel zur Identifikation und Selbstverwirklichung, als Bildungsmöglichkeit oder körperlichen Bewegungsreiz, und als Medium zur Kontaktaufnahme und Verständigung. Die individuell-psychische Funktion von Musik beinhaltet die Möglichkeit zur Konfliktbewältigung und Einsamkeitsüberbrückung, zur Entspannung und Aktivierung, oder schlicht zur Unterhaltung (S. 60–61).

In den letzten 25 Jahren wurden nicht wenige Untersuchungen zur Wirkung von Musik und Musikunterricht für außermusikalische Zwecke angestellt. Die daraus resultierenden Ergebnisse, wie z. B. Musik fördere die Intelligenz, das Sozialverhalten oder die emotionale Stabilität, wurden von den Forschenden meist eher vorsichtig interpretiert, von der Politik aber bei vielen Gelegenheiten aufgebauscht (Jank, 2016, S. 109). „Eine generelle Aussage darüber, ob Musik immer eine bestimmte, vorhersehbare Wirkung zeigt, ist nicht möglich“ (Kraemer, 2007, S. 62).

Musikwissenschaftler betonen, dass Musik allein nicht klug macht, Kinder und Jugendliche mit Musik dennoch ganzheitlich gefördert werden können (ARD alpha, 2021; Cuturi, 2022). Besonders das aktive Musizieren fordert das Gehirn auf besondere Weise heraus, weil es nicht nur das Hören, sondern auch das Sehen, das Fühlen, das Tasten sowie die Koordination und die Kreativität verbindet. „Insofern ist das Beste, was wir einem Kind bieten können, zu ihm und mit ihm zu singen, zu spielen und zu tanzen“ (ARD alpha, 2021).

In Verbindung mit positiven Transfereffekten von Musik auf die Entwicklung ausgewählter Persönlichkeitsmerkmale lieferte allen voran der Musikwissenschaftler und Musikpädagoge Hanz Günther Bastian mit seiner Studie zur „Musik(erziehung) und ihre Wirkung“ (2000) viel zitierte Ergebnisse. Die Langzeitstudie sagt aus, dass sich Musikunterricht und das Lernen eines Instruments positiv auf die sozialen Kompetenzen

und die soziale Reflexionsfähigkeit und die allgemeinen Schulleistungen auswirkt. Die Ergebnisse der Untersuchungen zeigten, dass weniger Kinder ausgegrenzt werden, wenn die Klasse gemeinsam musiziert, und suggerierten sogar eine Korrelation von Musikalität und Intelligenz. Bastian forderte deshalb Musikunterricht im Ausmaß von mindestens zwei Wochenstunden, sowie die Möglichkeit für jedes Kind ein Instrument zu lernen und im Ensemble zu musizieren, da das Spielen eines Instruments als sehr komplexe Tätigkeit Intellekt, Grob- und Feinmotorik, Emotionen und Sinne beansprucht und vereint (Bastian, 2000, S. 9–10). „Diese Kombination von konstanter, kontinuierlicher Achtsamkeit und Vorausplanung bei ständig sich verändernder geistiger, psychischer und physischer Beanspruchung konstituiert eine erzieherische Erfahrung von einzigartigem und daher unverzichtbarem Wert“ (Bastian, 2000, S. 10). Obwohl sich nicht alle positiven Effekte von Musik wissenschaftlich erklären oder beweisen lassen, werden sie oft als Rechtfertigung von Musik als Konstante im Fächerkanon der allgemeinbildenden Schule verwendet (Clausen, 2024).

2.2.1 Musik und kognitive Kompetenzen

Künstlerische Fächer haben den Ruf, die Fähigkeit für kritisches und kreatives Denken, Kommunikation und Kooperation sowie die Motivation und das Selbstbewusstsein zu fördern, aber auch kunstferne Bereiche wie mathematische und sprachliche Kompetenzen stehen oft zur Sprache, wenn man über die Wirkung von Musik spricht (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013, S. 17). Hille und Schupp (2013, S. 1) untersuchten in einer Zusammenfassung und Analyse mehrerer Studien die Langzeitauswirkungen von musikalischer Bildung im Kindes und Jugendalter auf die Entwicklung von kognitiven Fähigkeiten, Schulnoten, Persönlichkeit und Motivation. Auch Winner et al. (2013) prüfen in ihrer umfassenden OECD-Metastudie unter dem Titel „Art for art's sake?“, ob Musik tatsächlich positive Auswirkungen auf technische, kreative und soziale Kompetenzen hat. Die Studie von Winner et al. (2013) konzentriert sich auf Ergebnisse, die sich auf aktive künstlerische (also auch musikalische) Tätigkeiten beziehen.

Beide Studien kommen zu dem Schluss, dass junge Menschen mit musikalischer Ausbildung am Instrument über bessere kognitive Kompetenzen verfügen, also bessere Schulleistungen erbringen und einzelne sprachliche Fertigkeiten besser beherrschen, und offener, gewissenhafter und ehrgeiziger sind als jene, die im Kindes- und Jugendalter kein

Instrument lernen (Hille & Schupp, 2013, S. 23; Winner et al. 2013, S. 18). Der Vergleich der Studien zeigt aber auch, dass andere Faktoren wie familiäre Einflüsse wie der sozio-ökonomische Status oder der Bildungsgrad die Motivation, ein Musikinstrument zu lernen oder die allgemeine Intelligenz ebenso beeinflussen können, weshalb Forschungsergebnisse, die einen Effekt von Musik auf die Intelligenz feststellen, nicht immer aussagekräftig sind (Hille & Schupp, 2013, S. 24; Winner et al., 2013, S. 86). Möglich ist auch, dass die höheren IQ-Werte und besseren Schulleistungen oder die stärkere Motivation der Lernenden nicht aus der Musik an sich, sondern aus zusätzlicher Unterrichtszeit und regelmäßigem Training resultieren, da sportliche oder schauspielerische Betätigung ähnliche Effekte haben können (Hille & Schupp, 2013, S. 23; Winner et al., 2013, S. 119).

Bastian (2000) kommt in seiner Langzeitstudie zu dem Ergebnis, dass es in Musikklassen mehr Kinder mit überdurchschnittlich guten Leistungen in Mathematik, Geometrie, Deutsch und Englisch gibt (S. 10). Guhn, Emerson und Gouzouasis (2020) untersuchten 20 Jahre später ebenfalls den Zusammenhang von Musikunterricht und Schulleistungen in Mathematik, Naturwissenschaften und Sprachen. Besonders Schülerinnen und Schüler, die aktiv am Instrument musizierten, häufig und über einen längeren Zeitraum musikalische Angebote in Anspruch nahmen, konnten im Rahmen dieser Studie bessere schulische Ergebnisse erzielen. Sängerinnen und Sänger haben hingegen im Vergleich zu nicht musizierenden Mitschülerinnen und Mitschülern keinen deutlichen Vorteil (Guhn et al., 2020, S. 308–320). Auch laut Altenmüller (2012) ist Musik eine „hochvernetzte Angelegenheit“, weil sie verschiedene Teile des Gehirns verknüpft. Regelmäßiges aktives Musizieren ist dabei besonders für motorische und koordinative Kompetenzen förderlich und trainiert das Gedächtnis. Altenmüller (2012) hebt hervor, dass musikalische Betätigung im Durchschnitt mit höherer Intelligenz einhergeht. Bastian (2000) stellte sogar fest, sozial benachteiligte und weniger geförderte Kinder mit unterdurchschnittlichem IQ könnten mit musikalischer Förderung ihre kognitive Begabung merklich verbessern (S. 9).

Winner et al. (2013) merken allerdings an, dass die verglichenen Gruppen in Bastians Studie nicht randomisiert zugeteilt wurden und dass somit kein aussagekräftiger Effekt auf Schulleistungen und den Intelligenzquotienten gefunden werden konnte (S. 88). Generell weisen die von Winner et al. (2013) analysierten Studien teilweise nur schwache positive, und teilweise gar keinen Effekt von Musik auf den IQ von Kindern vor, und wieder

wird argumentiert, dass die besseren Werte nicht explizit auf den Musikunterricht zurückgeführt werden können, sondern auch die zusätzliche betreute Lernzeit zur Ursache haben könnten (S. 89). Guhn et al. (2020) beschreiben außerdem, dass Schülerinnen und Schüler aus einem sozio-ökonomisch stärkeren Umfeld häufiger musikalische Angebote wahrnehmen und generell bessere Schulleistungen erreichen. Musikunterricht hat deshalb einen kleineren Einfluss als manche Ergebnisse auf den ersten Blick annehmen lassen (S. 320).

Die These, dass Musik das Gedächtnis bilde und sogar die Intelligenz steigert, ist heute so also nicht mehr tragbar (ARD alpha, 2021). Die meisten Studien zu der Frage, ob Musik kognitive Fähigkeiten steigern kann, belegen nur Korrelationen, keine kausalen Zusammenhänge, und wenn, dann sind die nur leicht positiven Effekte des Musizierens statistisch nicht relevant (Wolfangel, 2016). Eine fehlerhafte Methodik und ungenaue Aussagen stellen die Effekte von Musik in Frage (ARD alpha, 2021). Die vorhandenen Ergebnisse sind korrelativ, nicht kausal; möglicherweise haben ein besseres Hörverständnis oder ein höherer IQ eine höhere Motivation für das Musizieren zur Folge. Auch der sogenannte Mozart-Effekt, der besagt, das Hören (klassischer) Musik habe positive Auswirkungen auf kognitive Fähigkeiten, kann durch Forschungsergebnisse nicht bewiesen werden (Schellenberg & Weiß, 2013, S. 511-521). Gembris fasst zusammen, dass eventuelle Zusammenhänge zwischen Musikunterricht und kognitiven Kompetenzen nicht als Begründung für den Musikunterricht verwendet werden sollten, „denn erstens sind diese Zusammenhänge nur schwach ausgeprägt und zweitens sind die Ursache-Wirkungsverhältnisse unklar und vieldeutig“ (Gembris, 2015, S. 10). Während die Ergebnisse in Bezug auf die Verbesserung der schulischen Leistungen ausstehen, kann auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse (Bastian, 2000) argumentiert werden, dass ein Lehrplan mit mehr künstlerischen Fächern zumindest nicht zu Lasten anderer schulischer Leistungen geht (Winner et al., 2013, S. 88).

Da Musikunterricht das Gehör trainiert, wird argumentiert, er könne auch sprachliche Fähigkeiten verbessern (Winner et al., 2013, S. 92–93). Musikalität wird besonders im Kindes- und Jugendalter oft mit sprachlichen Fähigkeiten wie dem Erlernen einer Fremdsprache oder Lesekompetenzen in Verbindung gebracht (Schellenberg & Weiß, 2013, S. 503). Wissenschaftlich bewiesen ist tatsächlich, dass Sprache und Musik teilweise in den gleichen Hirnregionen verarbeitet werden, und dass sich der auditive

Kortex, der Teil des Gehirns, der akustische Signale verarbeitet, bei musizierenden Kindern schneller entwickelt (Cuturi, 2022; Winner et al. 2013, S. 93). Auf diese Ergebnisse stützt sich die These, dass das Lernen der Muttersprache sowie einer Fremdsprache durch aktives Musizieren gefördert werden kann (Gembris, 2015, S. 7).

Immer mehr Studienergebnisse stellen einen positiven Effekt von Musikunterricht auf die Sprachverarbeitung, insbesondere die Worterkennung, fest. Auch zwischen Musikunterricht und der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern kann in mehreren Studien ein Zusammenhang gefunden werden (Winner et al., 2013, S. 94-99). Laut Winner et al. (2013) kann das Notenlesen das Erfassen von Lesetexten erleichtern (S. 93). Die Kombination mit Musik kann auch den Erwerb einer Fremdsprache erleichtern und die Freude am Lernen fördern (Gembris, 2015, S. 8). Vor allem Kinder, die über längere Zeit aktiv und regelmäßig am Musikunterricht teilnehmen, schneiden im Hör- und Leseverstehen besser ab (Kraus, Hornickel, Strait, Slater & Thompson, 2014, S. 5–6). Eine Studie von Kraus et al. (2014) legt sogar nahe, dass eine musikalische Ausbildung das Potenzial hat, Nachteile in sprachlichen Kompetenzen, die durch ein benachteiligtes Umfeld entstehen, auszugleichen. Schellenberg und Weiß (2013) können in ihrer umfassenden Analyse mehrerer Studien hingegen keinen eindeutigen Zusammenhang zwischen Musikunterricht und sprachlichen Fähigkeiten feststellen (S. 505).

Für das Lernen eines Musikinstruments muss man aufmerksam zuhören und sich Noten, Bewegungsabläufe und Tonabfolgen merken – das alles erfordert Konzentration. Deshalb wird vermutet, Musikunterricht könne auch die Konzentration und somit die Leistungen in der Schule positiv beeinflussen. Diese Theorie kann jedoch noch nicht durch kausale Zusammenhänge in der Forschung bestätigt werden (Winner et al., 2013, S. 114-116). Weder Bastian (2000, S. 9) noch Schellenberg und Weiß (2013, S. 522) sehen eine Verbesserung der Konzentrationsleistungen durch Musikunterricht und können den Effekt von musikalischer Bildung auf die Konzentration somit nicht nachweisen.

Die neurowissenschaftliche Forschung hat allerdings gezeigt, dass sich die Gehirne von musizierenden und nicht musizierenden Menschen sowohl anatomisch als auch funktional unterscheiden (Winner et al., 2013, S. 243). Die Forschungsergebnisse lassen vermuten, dass geübte Musikerinnen und Musiker eine verbesserte sensorische Integration aufweisen. Allerdings lässt sich allein durch diese bessere Verarbeitung

gewisser Reizen im Gehirn nicht endgültig sagen, dass die musikalische Tätigkeit für die besser vernetzte Gehirnstruktur verantwortlich ist (Wolfangel, 2016). Vereinzelt Studien können zwar eine höhere Gedächtnisleistung von Musikerinnen und Musikern feststellen, dies könnte aber auch an einem grundsätzlich höheren Ausgangswert der musizierenden Personen liegen (Winner et al., 2013, S. 117).

In Bezug auf das räumliche Denken widersprechen sich die Metastudien von Schellenberg und Weiß (2013) und Winner et al. (2013). Während Schellenberg und Weiß (2013,) für einen möglichen Zusammenhang zwischen Musikunterricht und räumlicher Vorstellungskraft plädieren, besonders wenn schon früh mit dem Musiklernen begonnen wird (S. 525–526), können Winner et al. (2013) keinen positiven Effekt auf räumliches Denken finden (S. 18).

Eine andere Perspektive ist, dass durch Musik zwar nicht die Intelligenz an sich, aber die Lernstrategien und die Motivation der Lernenden (und somit möglicherweise auch das Produkt, also die Schulleistungen) positiv beeinflusst werden können. Schumacher (2009, S. 47) stellt vier Hypothesen auf, warum sich aktives Musizieren positiv auf den Erwerb schulrelevanter Lernstrategien auswirken könnte. Laut seiner Theorie können Lernende, die über einen längeren Zeitraum regelmäßig und intensiv musizieren, (1) disziplinierter arbeiten, (2) die eigenen Lernprozesse und Arbeitsanforderungen besser strukturieren, (3) sich intensiver konzentrieren und ihre Aufmerksamkeit steuern sowie (4) die eigenen Lernfortschritte durch realistische Selbsteinschätzung konkreter begreifen. Für diese Hypothesen spricht, dass aktiv musizierende Personen an tägliches langes Üben gewohnt sind und durch ihre Praxis am Instrument bereits Strategien kennen, um sich zu konzentrieren oder zu motivieren. Empirische Befunde konnten in diesem Zusammenhang herausfinden, dass professionelle Musiker und Musikerinnen über erfolgreichere Lern- und Übestrategien verfügen als Anfängerinnen und Anfänger. Dies gilt auch bereits für Musizierende im Kindes- und Jugendalter. Grundsätzlich gilt: Je mehr geübt wird, desto besser sind die Lernstrategien ausgeprägt. Das Ergebnis hängt aber nicht nur von der Quantität der Übezeit, sondern auch von der Qualität des Übens mit zielgerichteten Strategien ab (S. 49).

Auch bei der Frage, ob Musik tatsächlich den Erwerb schulisch relevanter Lernstrategien fördert, steht die Forschung wieder vor dem Kausalitätsproblem. Die wissenschaftlichen

Ergebnisse können zwar eine Korrelation zwischen musikalischer Aktivität und effektiven Lernstrategien feststellen, konnten aber noch keine hinreichenden Beweise dafür finden, dass die besseren Lernstrategien wirklich auf das Musizieren zurückzuführen sind. Außerdem kommen viele der oben angeführten Ergebnisse aus Studien mit Profimusikerinnen und -musikern, weshalb sich der Effekt nicht in dieser Art auf das Musizieren im Musikunterricht der Schule übertragen lässt (Schumacher, 2009, S. 50).

Schumachers (2009) Überlegungen zur Frage, wie aktives Musizieren die Lernmotivation beeinflussen könnte, sind folgende: Musizierende Kinder und Jugendliche entwickeln durch den Erfolg beim Üben am Instrument ein positives Fähigkeitsselbstkonzept, das es ihnen ermöglicht, die Übemotivation auf einen positiven Zugang zum schulischen Lernen zu übertragen. Durch regelmäßiges Üben können Musikerinnen und Musiker auch ihre schulische Lernfähigkeit realistischer und optimistischer einschätzen und sich selbst effektiver für das Lernen motivieren. Forschungsergebnisse können einen Zusammenhang zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungen finden, der sich sowohl auf die Musik als auch auf das schulische Lernen bezieht. Mögliche Anzeichen auf positive Effekte von schulischem Musikunterricht auf die Leistungsmotivation und ein positives Fähigkeitsselbstkonzept lassen sich auch in Untersuchungen mit Schulkindern finden (S. 60).

Aber auch wenn es empirische Daten zur Korrelation zwischen musikalischer Betätigung und Lernmotivation, Leistungsbereitschaft und einem positiven Fähigkeitsselbstkonzept gibt, lässt sich damit noch nicht die kausale Behauptung aufstellen, dass die Musik für die positiven Merkmale verantwortlich ist. In einigen Fällen ist es wahrscheinlicher, dass sich die Beteiligten aufgrund ihrer Motivation für das Musikangebot entschieden haben. Zwar gibt es einige Spekulationen zu schulischem Musikunterricht und Lernmotivation, allerdings gibt es noch keine entsprechenden experimentellen Langzeitstudien, die die Kausalität eindeutig belegen können, oder beweisen, dass sich die musikalische Lernmotivation auf die schulische Lernmotivation übertragen lässt. Gezielter wäre es demnach, direkt an der Lernmotivation in den einzelnen Schulfächern anzusetzen (Schumacher, 2009, S. 62).

In Anbetracht der aktuellen Forschungslage kann festgehalten werden: Der weit verbreitete Glaube an den positiven Einfluss von Musik auf kognitive Kompetenzen ist

aus wissenschaftlicher Sicht etwas verjährt. Aber auch wenn häufig kein kausaler Zusammenhang zwischen Musikunterricht und positiven Transfereffekten beweisbar ist, können beobachtbare positive Effekte auf sprachliche Fähigkeiten, Informationsverarbeitung im Gehirn und Lernmotivation die Legitimation des schulischen Musikunterrichts stützen (Hille & Schupp, 2013; Winner et al., 2013).

2.2.2 Musik und soziale, personale und kommunikative Kompetenzen

Im Kompetenzmodell von Bermadinger et al. (2011) (genauer beschrieben in Kapitel 2.3) sind die sogenannten dynamischen Kompetenzen wichtiger Bestandteil eines kompetenzorientierten Musikunterrichts. Besonders soziale, personale und kommunikative Kompetenzen werden im Zusammenhang mit der Wirkung von Musikunterricht häufig diskutiert. Die Überzeugung, dass Musikunterricht nicht nur das musikalische Können fördert, sondern durch ihre persönlichkeitsbildende und gemeinschaftsfördernde Wirkung auch einen bedeutenden Beitrag zur Sozialisation leistet, ist weit verbreitet (Cslovjecsek, 2023, S. 23; Cuturi, 2022; Pfeiffer, 2013, S. 194). Laut dem Österreichischen Musikrat (2017) brauchen alle Kinder den Zugang zu Musik und musikalischer Bildung als „zentralen Bestandteil einer umfassenden Persönlichkeitsbildung“ (S. 4). Auch im Lehrplan für Mittelschulen ist verankert, dass Musikunterricht eine fundierte Persönlichkeitsentwicklung fördern soll (Rechtsinformationssystem des Bundes, 2023, S. 4). Das gemeinsame aktive Musizieren soll demnach die emotionale und soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen fördern und das Zusammengehörigkeitsgefühl stärken (Clausen, 2024). Insbesondere das Musizieren im Ensemble, Orchester oder Chor, wird oft als Möglichkeit gesehen, soziale Kompetenzen, das Selbstbewusstsein oder das Regulieren von Emotionen zu trainieren, weil es in diesem Setting notwendig ist, aufeinander Rücksicht zu nehmen und den anderen zuzuhören, seine eigene Aufgabe zu erfüllen und gleichzeitig aufmerksam und respektvoll zu sein (Cuturi, 2022; Winner et al., 2013, S. 215). Gembris (2015) bezieht sich in seiner Beobachtung der außermusikalischen Einflussbereiche von Musik auf Platon und Aristoteles. Besonders im pädagogischen und therapeutischen Bereich sei die persönlichkeitsbildende Funktion von musikalischer Aktivität beobachtbar (S. 2).

Als soziale Kompetenzen, die durch Musikunterricht gefördert werden könnten, werden die Fähigkeiten, sich in andere hineinversetzen, die eigenen Interessen mit Blick auf das gemeinsame Ziel zurückzustellen, und mit anderen Kindern und Jugendlichen zu

kooperieren, anstatt zu konkurrieren, genannt. Das Musizieren in der Gruppe setzt gute Kooperationsfähigkeiten voraus, deshalb könnte also die Zusammenarbeit einer Gruppe durch gemeinsamen Musikunterricht gefördert werden (Schumacher, 2009, S. 63).

Die relevanten Forschungsergebnisse zu den Auswirkungen von Musik auf die Sozialkompetenz sind nicht sehr umfassend. Berichte von Lehrpersonen lassen sich aber dahingehend interpretieren, dass das gemeinsame Musizieren einen Rahmen für eine Gemeinschaft schafft, die sowohl das Kompetenzerleben der Lernenden als auch ihren Umgang miteinander positiv verstärkt. Musizieren in der Gruppe stärkt die soziale Verbundenheit und fordert ein hohes Maß an Zusammenarbeit und Flexibilität der Lernenden. Möglicherweise hätten aber auch Gruppenaktivitäten in anderen Inhaltsbereichen ein ähnliches Ergebnis (Schumacher, 2009, S. 64).

Die Studie von Hans Günther Bastian (Bastian, 2000) konnte zwar keine statistisch relevanten positiven Effekte von Musik auf die Intelligenz beweisen, wird aber immer wieder im Zusammenhang mit dem Sozialverhalten der Kinder und Jugendlichen erwähnt. Allerdings kommt Bastians Studie einzig zu dem Schluss, dass die Kinder weniger Antipathie füreinander empfinden, sich ihre Sympathie füreinander jedoch nicht verbessert (Schumacher, 2009, S. 65).

Trotz der vielfältigen Alltagserfahrungen mit positiven Effekten von Musik und deren langer kulturellen Tradition lassen sich diese Transfereffekte auf die Sozialkompetenz nicht empirisch nachweisen (Cslovjecsek, 2023, S. 166; Gembris, 2015, S. 2; Winner et al., 2013, S. 236). Laut Winner et al. (2013) können nur verschwindend kleine Hinweise für die Auswirkung von Musikunterricht auf die Sozialkompetenz oder die Persönlichkeitsbildung gefunden werden, und auch dafür, dass Musik das Selbstbewusstsein positiv beeinflusst, gibt es derzeit keine wissenschaftlichen Beweise (S. 19). Auch Schellenberg und Weiß' (2013) Ergebnisse können den Einfluss von musikalischen Fähigkeiten auf Sozialkompetenz, Selbstbewusstsein, emotionale Intelligenz nicht wissenschaftlich begründen (S. 531). Dick (2013, S. 80) kritisiert, dass die Forschungsergebnisse, die eine pro-soziale Wirkung von Musik versprechen, meist unkritisch und komprimiert dargestellt werden, um minimal positive Effekte von Musik stärker hervorzuheben. Oft gibt es nur eine Korrelation und keinen kausalen Zusammenhang (Teamsport hat z. B. einen ähnlich positiven Effekt auf das

Sozialverhalten wie das Musizieren in der Gruppe, und glückliche und gut entwickelte Kinder singen aufgrund äußerlicher Voraussetzungen häufiger). Es gibt einige beeindruckende Ergebnisse, aber bei genauerem Hinsehen sind die Argumentationen oft haltlos (Dick, 2013, S. 80).

Obwohl es keine handfesten wissenschaftlichen Beweise gibt, plädiert Gembris (2015) dafür, den Glauben an die persönlichkeitsbildende Kraft der Musik nicht aufzugeben, und in der weiteren Forschung neue Komponenten wie emotionale und sensomotorische Prozesse miteinzubeziehen. Denn auch wenn sich der direkte Einfluss von Musik auf die Persönlichkeit nicht empirisch untermauern lässt, ist die emotionsregulierende Funktion von Musik unumstritten (Gembris, 2015, S. 4). Forschungsergebnisse, die beweisen, dass Musik unsere Gefühle beeinflusst, lassen darauf schließen, dass Musik auch im Zusammenhang mit unserer Persönlichkeit und deren Entwicklung steht (Kuhl, 2009, S. 100). Musik kann so beruhigen, positive Energie vermitteln, von negativen Emotionen ablenken, Gefühle ausdrücken, die Fantasie anregen und konzentriertes Interesse wecken. Darauf aufbauend wird argumentiert, dass die positiven von der Musik hervorgerufenen Gefühle beim Verarbeiten von Erlebnissen helfen sowie persönliche Absichten und Handlungen beeinflussen könnten (Gembris, 2015, S. 4). Bestätigen lässt sich dieser Schluss aber nicht mit Sicherheit, denn aufgrund der jahrhundertealten Bedeutung der musikalischen Erziehung als persönlichkeitsbildendes Instrument wie schon bei Aristoteles oder Humboldt wurden lange keine empirischen Beweise für diese Behauptung gesucht. Zusammenhänge zwischen Musizieren und Persönlichkeitsentwicklung können nur schwer mittels aussagekräftiger Forschungsergebnisse aufgezeigt werden. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass die Emotionsregulation wichtig für die Persönlichkeitsbildung ist, weshalb es möglich wäre, dass auch Musik in diesem Prozess eine Rolle spielen könnte (Kuhl, 2009, S. 102).

Auch laut Dick (2013, S. 80) lassen die Forschungsergebnisse zumindest Vermutungen zu, „dass Musikunterricht zur Entwicklung von emotionalen Bewältigungsstrategien und zur persönlichen Entwicklung sowie der sozialen Entwicklung beitragen kann. Insbesondere die Verbindung von Musik und Bewegung scheinen einen positiven Effekt auf Kinder zu haben“ (S. 80). Forschende können in Experimenten beobachten, dass vor allem das aktive gemeinsame Bewegen zur Musik die Hilfsbereitschaft und die Empathiefähigkeit von Kindern zu stärken vermag (Gembris, 2015, S. 5). Gembris (2015)

schreibt dem Musikunterricht deshalb „unverzichtbare soziale, kommunikative und psychologische Funktionen“ (S. 5) zu, die evolutionsbiologisch und anthropologisch begründbar sind. Dieser Zusammenhang zwischen musikalischer Synchronisation und sozialem Verhalten ist ein relativ neuer Bereich der Forschung und bietet neue Ansätze für die Begründung von Musikunterricht (S. 5–8).

Die aktuelle Forschungslage zeigt, dass positive Effekte von Musikunterricht auf soziale, personale und kommunikative Kompetenzen schwer nachweisbar sind (Schellenberg & Weiss, 2013; Winner et al., 2013). Die Ergebnisse diesbezüglich sind oft nicht aussagekräftig genug, weil die geringen positiven Auswirkungen wissenschaftlich nicht relevant sind oder sie auf persönlichen Berichten basieren. Dennoch ist der Zusammenhang zwischen Musik und sozialen, personalen und kommunikativen Kompetenzen nicht vernachlässigbar und sollte auch zukünftig Gegenstand der Forschung bleiben.

2.2.3 *Musik um der Musik Willen*

Die Ergebnisse der Studien aus den vorangegangenen Kapiteln zeigen zweifellos, dass Musik auf irgendeine Weise auf bestimmte Kompetenzen Einfluss nimmt. Es bedarf aber einer detaillierteren Analyse, um konkretere Ergebnisse zu erzielen. Ob damit allerdings eine kausale Begründung für den Musikunterricht herausgearbeitet werden kann, bleibt ungewiss. Die Autorinnen und Autoren der OECD-Studie „Art for art’s sake?“ plädieren deshalb dafür, dass Kunst auch um ihrer selbst Willen einen Platz in der Gesellschaft und der Schule finden darf (Winner et al., 2013, S. 19–20). Das oberste Ziel von künstlerischem Unterricht ist deshalb das Erlernen künstlerischer Fertigkeiten, aber auch das Fördern von Kompetenzen, die direkt mit dem Ausüben einer künstlerischen Tätigkeit zusammenhängen, wie z. B. Vorstellungskraft, Teamwork, Durchhaltevermögen und Reflexionskompetenz (S. 19–20). Auch wenn es beim Musizieren möglicherweise Nebeneffekten in anderen Bereichen gibt, soll sich die Legitimation von Musikunterricht doch nicht auf Transferleistungen stützen:

We do not believe that the existence of arts education should be justified in terms of skills in other academic subjects. ... The primary justification of arts education should remain the intrinsic value of the arts and the related skills and important habits of mind that they develop (Winner et al., 2013, S. 20).

Auch andere Institutionen und Forschende im Musiksektor sind der Meinung: Musik ist es wert, um ihrer selbst Willen ausgeübt und gefördert zu werden, da sie beim gemeinsamen

Singen und Musizieren den Mehrwert der Freude und Verbundenheit mit sich bringt (Österreichischer Musikrat, 2017, S. 4). Im Gegensatz zu anderen Schulfächern braucht musikalische Bildung keinen externen Nutzen und kann sich lediglich auf sich selbst beziehen. Das musikalische Schaffen ergibt sich nicht aus Transferleistungen in andere Lernbereiche, sondern besteht immer nur aus der Musik, solange der kreative Ausdruck im Vordergrund steht (Oelkers, 2019, S. 22). Cslovjeczsek (2023) geht sogar so weit zu sagen, Musik müsse man nicht beschreiben oder begründen, sondern erfahren (S. 148). Die OECD-Studie schließt im gleichen Sinne mit folgenden Erkenntnissen:

The arts have been in existence since the earliest humans, are parts of all cultures, and are a major domain of human experience, just like science, technology, mathematics, and humanities. The arts are important in their own rights for education. Students who gain mastery in an art form may discover their life's work or their life's passion. But for all children, the arts allow a different way of understanding than the sciences. Because they are an arena without right and wrong answers, they free students to explore and experiment. They are also a place to introspect and find personal meaning (Winner et al., 2013, S. 20).

Abschließend lässt sich also festhalten, dass Musik nicht immer einen Mehrwert für externe Kompetenzen bieten muss, sondern als etwas zutiefst Menschliches auch ohne einen bestimmten Zweck zu erfüllen eine Bereicherung für Menschen sein kann (Österreichischer Musikrat, 2017; Winner et al., 2013).

2.3 Pädagogische und fachdidaktische Ansätze für den Musikunterricht

Der folgende Abschnitt widmet sich den Perspektiven der Musikpädagogik und der Fachdidaktik auf die musikalische Bildung in der Schule. Durch eine ausführliche Analyse der neuen Lehrpläne für Musik und aktueller Bildungskonzepte werden Begründungsfaktoren für den Musikunterrichts dargestellt.

2.3.1 Ein Blick in die aktuellen Lehrpläne

In der Pädagogik muss entschieden werden, welche Kompetenzen, Werte und Verhaltensweisen die Lernenden aus der Gesamtheit des möglichen Wissens und Könnens erwerben sollen. Verschiedene Ansätze zur Auswahl der Lerninhalte orientieren sich an historisch etablierten Inhalten, an der Wissenschaft, oder an menschlichen Erfahrungsräumen und Lebenswelten (Kraemer, 2007, S. 144). Lehrpläne und Curricula dienen als Normen und Vorgaben für das Handeln der Lehrpersonen, lassen aber gleichzeitig Raum für das Einbringen eigener Ideen und Interessen (Cslovjeczsek, 2023, S. 30–32). Sie dienen dazu, eine systematische und methodische Unterrichtsgestaltung zu gewährleisten. In die Ausarbeitung der Lehrpläne müssen die Interessen

verschiedener gesellschaftlicher Gruppen einbezogen werden (Kraemer, 2007, S. 157–158). Besonders gegenüber der Gesellschaft, der Pädagogik und den Fachwissenschaften gelten Lehrpläne als Legitimation, weil sie die bildungspolitischen Ziele der Schule darstellen (Cslovjecsek, 2023, S. 32).

Der heutige Musikunterricht möchte einerseits die musikalisch-ästhetische Wahrnehmung fördern und vielfältige musikalische Erfahrungen ermöglichen, andererseits das praktische Musizieren gezielt üben. Basierend auf der Annahme, dass alle Lernenden bereits ihre eigene Gebrauchspraxis im Umgang mit Musik haben, steht nicht allein die Wissensvermittlung im Vordergrund. Im Gegenteil wird ihre musikalische Lebenswelt als Anknüpfungspunkt für das Vertiefen von praktischen, theoretischen und analytischen Fähigkeiten verwendet (Clausen, 2024).

Köhler (2019, S. 7) sieht die weitgehende Standardisierung der sogenannten Kernfächer sowie die damit einhergehenden Veränderungen in den Lehrplänen als Grund dafür, dass künstlerische Fächer oft als verzichtbar erachtet werden. Des Weiteren führen auch gesellschaftspolitische und ökonomische Einflüsse auf Curricula dazu, dass „lebenstaugliche“ Fächer wie Mathematik einen höheren Stellenwert im Bildungssystem einnehmen und somit mehr Ressourcen bekommen (Köhler, 2019, S. 7). Seit 2008 sind kompetenzorientierte Bildungsstandards im Schulunterrichtsgesetz verankert. Kompetenzorientierter Unterricht ist der „Kern einer lernförderlichen Schule“ (Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen, o. J.). Durch die Kompetenzorientierung des Musikunterrichts wird ein nationaler Vergleich von Bildungszielen erstmals ermöglicht (Pfeiffer, 2013, S. 206). Der Kompetenzbegriff lässt schließen, dass Musikunterricht nicht allein auf die Wissensaneignung abzielt, sondern aktiv Kenntnisse und Fertigkeiten fördert, die die Bewältigung von Aufgaben und Herausforderungen ermöglichen (Clausen, 2024). Nicht mehr Lerninhalte werden festgelegt, sondern messbare fachspezifische und überfachliche Fähigkeiten bzw. Kompetenzen, die am Ende des Lernprozesses erreicht werden sollen (Pfeiffer, 2013, S. 206). Dadurch kann Musikunterricht einen Beitrag zu digitaler und Medienkompetenz, Inklusion, interkultureller Bildung und Demokratieerziehung leisten (Clausen, 2024). Das Problem bei der Definition von Kompetenzen im kreativen Bereich ist, dass sich Kreativität nur schwer standardisieren und allgemeingültig einordnen lässt (Pfeiffer, 2013, S. 207).

Musikunterricht soll Grundlagen für den Unterricht an weiterführenden Schulen und für das Musizieren außerhalb der Schule aufbauen, sowie den Lernenden zeigen, wie sie mit Musik ihr Leben bereichern und das kulturelle Leben mitgestalten können. Kompetenzorientierter Musikunterricht kann das Vertrauen in die eigene Kreativität erweitern und den kulturellen Horizont durch Projekte, Exkursionen, Konzertbesuche und Kooperationen erweitern (Bermadinger et al., 2011, S. 3). Bermadinger et al. (2011) formulieren neben zentralen Handlungsfeldern für das musikalische Handeln im Musikunterricht sogenannte *Dynamische Kompetenzen*, die sich auf überfachliche Fähigkeiten beziehen. Diese dynamischen Kompetenzen bestehen aus den folgenden Teilbereichen:

Soziale Kompetenzen (Bermadinger et al., 2011, S. 10):

Die Lernenden können...

- einander zuhören und wertschätzend miteinander umgehen.
- in der Gruppe zusammenarbeiten und mit anderen kooperieren.
- unterschiedlichen Meinungen offen gegenüberstehen.
- konstruktive Kritik formulieren und selbst mit Kritik umgehen.
- Lösungen für Konflikte finden.

Personale Kompetenzen (Bermadinger et al., 2011, S. 11):

Die Lernenden können...

- die eigenen Fähigkeiten einschätzen.
- in schwierigen Situationen Ausdauer und Konzentration zeigen.
- sich präsentieren
- sich kritisch mit aktuellen Themen beschäftigen.

Dazu kommen kommunikative Kompetenzen (z. B. eigene Ideen entwickeln und auf andere Ideen eingehen), interkulturelle Kompetenzen (z. B. verschiedene Kulturen vergleichen, akzeptieren und respektieren), und die Methodenkompetenz (z. B. verschiedene Lern- und Arbeitstechniken, Technologien oder Medien nutzen) (Bermadinger et al., 2011, S. 11).

Der aktuelle, neu überarbeitete Lehrplan für die Mittelschulen sieht vor, dass der Musikunterricht der ästhetisch-künstlerischen Bildung und dem Erwerb musikalischer

Kenntnisse und Fertigkeiten dient, die Entdeckung des eigenen musikalischen Potenzials unterstützt und den kritischen Umgang mit Musik fördert. Dabei wird betont, dass vielfältige Begegnungen mit Musik die Persönlichkeitsentwicklung fördern, durch aktive Teilnahme am Musikleben das gesellschaftliche Zusammenleben beeinflussen und für eine erfüllte und reflektierte persönliche Lebensgestaltung ausschlaggebend sein können. Projekte und Kooperationen im Rahmen des Musikunterrichts können laut Lehrplan auch zu einer besseren Sozialkompetenz und einem tieferen, wertschätzenden Kulturverständnis beitragen. Laut dem Lehrplan für Mittelschulen ist Musik außerdem eine besondere Form von Sprache, die sprechtechnische Grundlagen und die Entwicklung einer Fachsprache fördert (Rechtsinformationssystem des Bundes, 2024, S. 110).

Der Lehrplan für Mittelschulen bezieht sich in seiner Begründung für den Musikunterricht auf ebenjene Theorien, die zwar gesellschaftlich weit verbreitet sind, aber nicht immer empirisch bewiesen werden können (siehe Kapitel 2.2). Während es wissenschaftliche Evidenz für den positiven Effekt von Musik auf den Spracherwerb gibt (Gembris, 2015; Kraus et al., 2014; Winner et al., 2013), ist der Effekt auf die Persönlichkeitsbildung und Sozialkompetenz nicht ausreichend nachweisbar (Cslovjecsek, 2023; Gembris, 2015; Winner et al., 2013).

Außerfachliche Kompetenzen werden im neuen Lehrplan in den Fokus gerückt. Zum Beispiel kann und soll politische Bildung in den Musikunterricht einfließen, indem die Schülerinnen und Schüler die Kompetenz erwerben, die Musik und ihr politisches Potenzial gesellschaftskritisch zu reflektieren, und neue Medien eröffnen im Fokus der digitalen Bildung dem Musikunterricht an der Schule zusätzliche Zugänge zur Musik (Rechtsinformationssystem des Bundes, 2024, S. 110). Laut dem neuen Lehrplan für Mittelschulen sollen in allen Unterrichtsfächern durch die Auseinandersetzung mit übergreifenden Themen fächerübergreifende Kompetenzen erworben werden. Zu folgenden Themen sollen im Musikunterricht Bezüge hergestellt werden (Rechtsinformationssystem des Bundes, 2024, S. 8):

- Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung
- Entrepreneurship Education
- Interkulturelle Bildung
- Medienbildung, Politische Bildung
- Sexualpädagogik

- Sprachliche Bildung und Lesen
- Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung
- Wirtschafts-, Finanz- und Verbraucher/innenbildung

Vergleicht man den Lehrplan der Mittelschule mit jenem für Mittelschulen unter besonderer Berücksichtigung der musischen Bildung (Sonderform Musikmittelschule), so sind viele Parallelen erkennbar. Für die Musikmittelschule wird jedoch im erweiterten Lehrplan ergänzt, dass die intensive Auseinandersetzung mit Musik die kritische Reflexion des eigenen Tuns und des musikalischen Angebots fördert und berufliche Perspektiven eröffnet. Des Weiteren wird angeführt, dass durch das regelmäßige Üben vielfältige eigenständige Lernprozesse entstehen können. Auch der Umgang mit fremdsprachigen Liedern wird nur im Lehrplan der Musikmittelschulen erwähnt; er fördert den Fremdsprachenerwerb (Rechtsinformationssystem des Bundes, 2023, S. 6).

Die aktuellere Gegenstandsbezeichnung *Musik* löst im neuen Lehrplan den aus den 1960er Jahren stammenden Begriff *Musikerziehung* ab. Damit erfolgt eine Angleichung an andere Fächer, da der Erziehungsauftrag der Schule so zu einer Aufgabe für alle wird und nicht auf einzelne Fächer beschränkt ist. Im Kommentar zum Fachlehrplan wird Musikunterricht durch seine tiefe Verbundenheit mit den Naturwissenschaften legitimiert, z. B. mit der geschichtlichen Präsenz in den *septem artes liberales* oder mit dem Teilungsprinzip der Naturtonreihe. Zudem wird der Beitrag von Musik zur Persönlichkeitsbildung und kulturellen Identitätsbildung festgehalten, demzufolge Musik es ermöglicht, Freiräume und Lernräume zu schaffen und die emotionale, kognitive und soziale Ebene miteinander zu verknüpfen. Musikunterricht soll im neuen Lehrplan ein Zusammenspiel von musikalischer Kompetenz und persönlich-sozial-kommunikativen Ebenen sowie dem Methoden-Lernen sein. Musik dient nicht nur als nonverbales Verständigungsmittel, sondern fördert auch die Offenheit und Bereitschaft der Lernenden „andere Kulturen zu akzeptieren und respektvoll zu behandeln sowie Musik als verbindende Kraft zu nutzen“ (Donat & Gruber, 2024, S. 2–4).

2.3.2 Kulturelle Bildung

„Kultur ist das Herzstück dessen, was uns zu Menschen macht, und bietet die Grundlage für unsere Werte, Entscheidungen und Beziehungen zueinander und zur Natur“ (UNESCO-Kommissionen Deutschland, Luxemburg, Österreich und Schweiz, 2024,

S. 2). Die Präsenz und Bedeutung von kultureller Bildung sind in der Pädagogik sowie in der Bildungspolitik spürbar. Die Befähigung zur Teilhabe am Kulturleben Österreichs ist als gesetzlicher Auftrag der Mittelschulen im neuen Lehrplan verankert (Rechtsinformationssystem des Bundes, 2024, S. 2). Köhler (2019, S. 7) sieht kulturelle Bildung als „wesentlichen Bestandteil des schulischen Lebens“ und plädiert für eine Gleichsetzung von künstlerischen Beiträgen mit beispielsweise naturwissenschaftlichen Perspektiven (S. 7).

Der Begriff *kulturelle Bildung* bezieht sich im Sinne eines breiten Kulturverständnisses auf alle künstlerischen Bereiche (bildende Kunst, Musik, Literatur, darstellende Kunst, digitale und multimediale Kunstformen, Zirkus und sonstige kulturelle Ausdrucksformen). Kulturelle und künstlerische Teilhabe bestimmen eine ganzheitliche und inklusive Entwicklung sowie das persönliche und gesellschaftliche Wohlbefinden maßgeblich. Auch bei der Entwicklung von Neugier, Kreativität und Fantasie oder von Ausdrucksmöglichkeiten und Gestaltungsformen spielen Kunst und Kultur eine tragende Rolle (UNESCO-Kommissionen Deutschland, Luxemburg, Österreich und Schweiz, 2024, S. 2).

Kulturelle Bildung lässt sich einerseits als „ästhetische Auseinandersetzung mit der Welt“ definieren, andererseits als die Förderung künstlerischer und persönlichkeitsbildender Aspekte im fächerübergreifenden Kontext (Köhler, 2019, S. 8–9). Die Deutsche UNESCO-Kommission (o. J.) zählt Musikunterricht in der Schule ganz klar zu einem der vielfältigen Zugängen zu kultureller Bildung. Im Lehrplan für Musikmittelschulen wird Musikunterricht als Mittel zur Förderung einer wertschätzenden Haltung gegenüber kultureller Vielfalt genannt. Vorgesehen sind dafür insbesondere Kooperationen mit Kultureinrichtungen und Kunstschaffenden oder die Auseinandersetzung mit Tradition und Innovation im kulturgeschichtlichen Zusammenhang (Rechtsinformationssystem des Bundes, 2023, S. 5). Kulturelle Bildung soll außerdem einen Zugang zu Kreativität, Kunst und Kultur herstellen sowie kritische und innovative Denkprozesse und einen respektvollen Umgang mit kultureller und gesellschaftlicher Vielfalt fördern. Zusätzlich ermöglichen kulturelle Bildungsangebote jeder Person die aktive und kreative Teilhabe am gesellschaftlichen Leben – deshalb ist kulturelle Bildung in jeder Lebensphase wichtig (Deutsche UNESCO-Kommission, o. J.).

Das Europäische Parlament und der Rat der Europäischen Union haben „Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit“ seit 2006 als eine der acht Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen definiert. Kulturelle Kompetenz setzt demzufolge voraus, dass sich Lernende der Bedeutung von Kultur in verschiedenen Kontexten bewusst sind, dass sie künstlerische Darbietungen anerkennen sowie sich selbst kreativ ausdrücken können, sowie ihr eigenes kulturelles Handeln verstehen und reflektieren können (Europäische Union, 2006, S. 9).

2006 fand die World Conference on Arts Education in Lissabon statt. Dabei wurden Ziele für die Weiterentwicklung von Bildung sowie die Relevanz, die kulturelle Bildung in diesem Rahmen hat, besprochen. Die Grundaussage des Abschlussberichts der Konferenz lautet: „Culture and the arts are essential components of a comprehensive education leading to the full development of the individual“ (UNESCO, 2006, S. 3). Im Bericht wird betont, dass die Auseinandersetzung mit künstlerischen Prozessen und der eigenen Kultur im Rahmen der Bildung die Kreativität, die Vorstellungskraft, emotionale und moralische Kompetenzen, kritische Denkfähigkeit und selbständiges Denken und Handeln fördern kann (UNESCO, 2006, S. 4). „Education in and through the arts also stimulates cognitive development and can make how and what learners learn more relevant to the needs of the modern societies in which they live“ (UNESCO, 2006, S. 4).

Die im Zuge der Weltkonferenz entwickelte „Roadmap for Arts Education“ hält die Ziele von künstlerischer Bildung („Arts Education“) folgendermaßen fest:

a) Aufrechterhaltung des Rechts auf Bildung und kulturelle Partizipation

Kultur und Kunst sind wesentliche Elemente in der Persönlichkeitsentwicklung. Daher soll Arts Education ein verpflichtender Bestandteil des Bildungsprogramms sein. Arts Education ist ein grundlegendes Menschenrecht für alle Lernenden, insbesondere für diejenigen, die oft einen erschwerten Zugang zu Bildung haben (Migration, kulturelle Minderheit, Behinderung) (UNESCO, 2006).

b) Entwicklung individueller Fertigkeiten

Künstlerische Prozesse fördern Kreativität, emotionale Intelligenz, kritisches Denken und Autonomie der Lernenden. Um das Ziel zu erreichen, allen Menschen einen Zugang zu Kultur und Kunst zu ermöglichen, muss Kunst längerfristig als ein verpflichtender Teil des

Lehrplans verankert werden. Künstlerische Bildung hat sogar das Potenzial, zu einer friedlicheren Gesellschaft beizutragen, da sie eine ausgewogene kognitive und emotionale Entwicklung fördert. Kunst ermöglicht außerdem eine Vorbereitung auf die Anforderungen der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts, in der zunehmend Kreativität, Flexibilität, Anpassungsfähigkeit und Innovation gefordert sind (UNESCO, 2006, S. 4–5).

c) Verbesserung der Bildungsqualität

Gute Bildung soll relevant, zugänglich, und inklusiv sein, universelle Werte vermitteln und die Rechte des Individuums berücksichtigen. Die Vermittlung von Kunst und Kultur kann aktives und relevantes Lernen ermöglichen und darüber hinaus einen respektvollen und nachhaltigen Umgang mit der lokalen Kultur fördern (UNESCO, 2006, S. 6).

d) Förderung von kultureller Vielfalt

Wird durch künstlerische Bildung das Bewusstsein für Kultur und Kunstformen gestärkt, entsteht ein persönliches und kollektives Verständnis für Identität und Wertvorstellungen. Auf diese Weise kann kulturelles Wissen weitergegeben und die kulturelle Vielfalt bewahrt werden (UNESCO, 2006, S. 6).

Die Roadmap kommt mit diesen Zielen zu folgender Schlussfolgerung: Alle Kinder und Jugendlichen sollen durch kulturelle Bildung Kreativität, selbständiges und kritisches Denken sowie Reflexionsfähigkeit erlernen. Die Lernenden brauchen außerdem ein bewussteres, höheres Verständnis für ihr kulturelles Umfeld. Die UNESCO (2006) empfiehlt deshalb, Kunst im Schullehrplan zu verankern und die Ressourcen für eine qualitativ hochwertige und effektive Kunstvermittlung in Schulen zur Verfügung zu stellen (S. 24-31).

Kulturelle Bildung wird also als „Basis für eine ausgeglichene kreative, kognitive, emotionale, ästhetische und soziale Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und lebenslang Lernenden“ gesehen (Österreichische UNESCO-Kommission, 2010, S. 42). Der Ergebnisbericht der Zweiten UNESCO-Weltkonferenz für kulturelle Bildung in Seoul 2010 hebt außerdem das Potenzial von kultureller Bildung für die soziale und kulturelle Lebensqualität und Gesundheit hervor und nimmt Bezug auf die therapeutische, identitätsbildende, motivierende und regenerative Werte von kultureller Bildung. Kulturelle Bildung könne außerdem die soziale Verantwortlichkeit, den sozialen Zusammenhalt, den

interkulturellen Dialog und die kulturelle Diversität fördern. Damit Lernende von diesen Effekten auch konkret profitieren können, hat die UNESCO Entwicklungsziele für kulturelle Bildung festgelegt. Darin wird festgehalten, dass kulturelle Bildung genutzt werden soll, um innovative und kreative Ideen in der Schule umzusetzen und so auf möglichst viele individuelle Bedürfnisse einzugehen. Ziel ist es auch, die Qualität kultureller Bildung durch eine nachhaltige pädagogische Ausbildung und eine bessere Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Kunstschaffenden zu heben (Österreichische UNESCO-Kommission, 2010, S. 43–45).

Bei der UNESCO-Weltkonferenz 2024 wurde in Abu Dhabi ein neues Rahmenwerk für kulturelle und künstlerische Bildung verfasst. Darin wird bereits auf der ersten Seite darauf hingewiesen, dass Kultur mit Gerechtigkeit, Freiheit und Frieden „für die Würde des Menschen unerlässlich“ ist (UNESCO-Kommissionen Deutschland, Luxemburg, Österreich und Schweiz, 2024, S. 1). Drei große Ziele und Wirkungsbereiche der kulturellen und künstlerischen Bildung werden im aktualisierten Rahmenwerk genannt (UNESCO-Kommissionen Deutschland, Luxemburg, Österreich und Schweiz, 2024, S. 6):

- a) Kulturelle und künstlerische Bildung soll direkt zur Absicherung von Frieden und zur Verwirklichung nachhaltiger Entwicklungen beitragen.
- b) Kulturelle und künstlerische Bildung soll den reflektierten und verantwortungsvollen Umgang mit aktuellen digitalen Technologien und künstlicher Intelligenz fördern.
- c) Kulturelle und künstlerische Bildung soll nachhaltig in Politik und Bildung (Rechtsgrundlagen, Lehrpläne, Aus- und Weiterbildung) eingebettet werden, um den lebenslangen Erwerb von Wissen, Kompetenzen und Werten wie künstlerische und kreative Fertigkeiten und kritisches Denken zu ermöglichen.

Kulturelle Bildung steht vor der Herausforderung, dass sich die Rahmenbedingungen in unserer Gesellschaft seit Jahren stetig durch Globalisierung und Migration verändern. Aufgrund von immer wieder auftretenden Wellen von Hass gegen Ausländerinnen und Ausländer und Zuwanderungsbewegungen leistet Musikunterricht auch einen politischen Beitrag zur Erziehung zu Akzeptanz und zu Toleranz von Vielfalt. Musikunterricht, der auf einem multikulturellen Ansatz basiert, soll die Lernenden dazu befähigen, selbstbestimmt und sozial verträglich in der Gesellschaft zu agieren (Pfeiffer, 2013, S. 201).

Bereits seit 1992 ist interkulturelles Lernen als überfachliches Prinzip fester Bestandteil der Lehrpläne österreichischer allgemeinbildender Schulen. Interkulturelle Bildung soll die Toleranz und den Respekt für eine Gesellschaft fördern, zu der eine Vielfalt an Kulturen gehören (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2025). Auch im aktualisierten Lehrplan ist interkulturelle Bildung als eins der übergreifenden Themen Teil des Fachlehrplans für Musik. Interkulturelle Bildung soll so den Lernenden ermöglichen, sich mit aktuellen gesellschaftlichen und kulturellen Themen auseinanderzusetzen und ist die Basis für Zusammenhalt und Solidarität sowie für eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung (Rechtsinformationssystem des Bundes, 2024).

2.4 Aktuelle bildungspolitische Programmatiken

Der vierte Abschnitt dieses theoretischen Hintergrunds beschäftigt sich mit bestehenden Begründungsansätzen für musikalische Bildung aus der Bildungspolitik. Einerseits wird beschrieben, wie in aktuellen bildungspolitischen Debatten für Musikunterricht argumentiert wird, andererseits werden Bildungsinitiativen vorgestellt, an denen der in den vorhergegangenen Kapiteln beschriebene Mehrwert kultureller und musikalischer Bildung erkennbar ist.

2.4.1 Musik als Menschenrecht

Das Recht auf Bildung ist mehrfach als sogenanntes Anspruchsrecht festgesetzt, weshalb auch das Recht auf kulturelle und in weiterem Sinne auf musikalische Bildung als ein Recht betrachtet werden kann, das allen Menschen zusteht (Hladschik, 2019, S. 3). Um das Recht auf kulturelle Teilhabe wahrnehmen zu können, ist die Möglichkeit zur kulturellen Bildung eine grundlegende Voraussetzung. Das Ziel einer umfassenden Bildung besteht darin, allen Menschen die Chance zu bieten, ihr Recht auf kulturelle Teilhabe auszuüben und sich mit Kunst und Kultur auseinanderzusetzen (Hladschik, 2019, S. 3).

In der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte [AEMR] (1948) wird festgehalten, dass jeder Mensch das Recht hat, „am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen“ und „sich an den Künsten zu erfreuen“ (Artikel 27, Absatz 1). Da Musik eine kulturelle Aktivität ist, kann der bloße Zugang zum Musizieren und zur Musik als ein Menschenrecht angesehen werden (Hladschik, 2019, S. 4). Auch im Lehrplan für Musik ist verankert, dass Musik einen „unverzichtbaren Beitrag zur gesellschaftlichen Mitgestaltung“ leistet

(Rechtsinformationssystem des Bundes, 2023, S. 5). Darüber hinaus hat jeder Mensch außerdem das Recht „in den Genuss der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte zu gelangen, die für seine Würde und die freie Entwicklung seiner Persönlichkeit unentbehrlich sind“ (AEMR, 1948, Art. 22). Artikel 26 der AEMR beschreibt mit dem Recht auf Bildung genauer, dass die Bildung „auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit“ gerichtet sein muss. Das Bildungssystem trägt eine besondere Verantwortung für jene Personen, die aufgrund von sozio-ökonomischen, körperlichen oder ethnischen Faktoren einen erschwerten Zugang zu kultureller Bildung erfahren (Hladschik, 2019, S. 3).

Die angeführten Rechte sind insbesondere für Kinder und Jugendliche von Bedeutung, da ihnen durch musikalische Bildung der Zugang zu Kunst und Kultur eröffnet werden soll (Hladschik, 2019, S. 3). Die Konvention über die Rechte des Kindes [KRK] (1989, S. 35–36) erkennt in Artikel 31 das Recht auf die „Beteiligung an ... kulturellem und künstlerischem Leben“ sowie „die Bereitstellung geeigneter und gleicher Möglichkeiten für die kulturelle und künstlerische Betätigung“ an. Zusätzlich wird in Artikel 29 auf die Bildungsziele verwiesen, die persönliche Begabung und Fähigkeiten des Kindes voll auszuschöpfen, sowie „dem Kind Achtung vor ... seinen kulturellen Werten“ zu vermitteln (KRK, 1989, S. 34).

Auch der Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte [Sozialpakt, ICESCR] verweist auf das kulturelle Menschenrecht. In Artikel 15 des Sozialpakts wird das Recht festgehalten, „am kulturellen Leben teilzunehmen“ (ICESCR, 1966, S. 6). Zudem wird das Recht auf Freiheit der schöpferischen Tätigkeit garantiert (ICESCR, 1966, Art. 15). Sofern die musikalischen Darbietungen keine diskriminierenden oder herabwürdigenden Texte beinhalten, darf das Recht, Musik zu spielen niemals gesetzlich eingeschränkt werden (Hladschik, 2019, S. 4).

2001 wurden vom International Music Council, einem Projekt der UNESCO, fünf musikalische Grundrechte formuliert. Besonders die ersten drei Grundrechte sind relevant für den Musikunterricht in der Schule:

“The right for all children and adults

- to express themselves musically in all freedom
- to learn musical languages and skills

- to have access to musical involvement through participation, listening, creation, and information" (International Music Council, 2025).

Auf diese musikalischen Grundrechte bezieht sich auch der Österreichische Musikrat [ÖMR]. Österreich ist als Unterstützer der UNESCO-Konvention zum Schutz und zur Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen dazu verpflichtet, kulturelle Bildung und damit einhergehend eine kreative und selbstbestimmte Rezeption und Reflexion mit der Vielfalt an kulturellen Ausdrucksmöglichkeiten zu fördern, sowie alle Lernenden eine Teilhabe am vielfältigen Kulturleben zu ermöglichen (Österreichischer Musikrat, 2017, S. 6).

Der ÖMR (2017, S. 9) betont, dass es eine gute Grundlage für musikalische Bildung im Schulwesen geben müsse, die sich bis in die Ausbildung der Lehrpersonen zieht, um das Recht auf musikalische Bildung gewährleisten zu können. Deshalb stellt der ÖMR (2017) für die Sekundarstufe folgende Forderungen (S. 12):

- Die Ausbildung für Musiklehrpersonen soll in enger Kooperation mit Musikuniversitäten stattfinden.
- Ausbildungskapazitäten sollen erweitert und fachfremder Musikunterricht vermieden werden.
- Es braucht mehr finanzielle und organisatorische Mittel zur besseren Zusammenarbeit von Schulen und Musikschulen.

2.4.2 Einfluss musikalischer Bildung auf Lebensgestaltung und Wirtschaft

Musik ist auch außerhalb der Schule ein nicht wegzudenkender Teil im Leben vieler Menschen. So ist einerseits im Lehrplan für Musikmittelschulen verankert, dass Musikunterricht für das Zusammenleben in der Gesellschaft sowie für eine erfüllte und reflektierte Lebensgestaltung von Bedeutung ist (Rechtsinformationssystem des Bundes, 2023). Der ÖMR (2017) verweist andererseits in seinem Positionspapier zur musikalischen Bildung auf die lange Tradition und den hohen Stellenwert von Musik in der österreichischen Gesellschaft. Forschungen haben gezeigt, dass 90% der Österreicherinnen und Österreicher finden, in der Schule solle gesungen werden, und fast genauso viele sind der Meinung, jedes Kind solle ein Instrument erlernen (S. 3).

Eine Statistik der Stiftung für Zukunftsfragen (Deutsches Musikinformationszentrum, 2023) verdeutlicht, dass sich vor allem junge Menschen regelmäßig künstlerisch betätigen. Über 70% der jungen Erwachsenen (18-24 Jahre) gehen mindestens einmal im Jahr einer aktiven künstlerischen Tätigkeit nach (=musizieren, dichten, malen), fast 60% mindestens einmal im Monat, fast 40% einmal pro Woche oder öfter. Passive musikalische Aktivitäten wie Theater- oder Konzertbesuche sind für 40-60% der jungen Erwachsenen von Bedeutung (Deutsches Musikinformationszentrum, 2023).

Eine aktuelle Studie von Rohrer (2024, S. 47) beleuchtet die Freizeitaktivitäten von Wiener Kindern und Jugendlichen. Laut dem Studienbericht ist „selbst Musik machen“ in Form von singen, rappen, ein Instrument spielen oder in der Gruppe (Chor, Band) musizieren für über 40% der Jugendlichen Teil ihrer Freizeit. Musikhören ist die beliebteste Medienfreizeitaktivität: 92% der Jugendlichen geben an, in ihrer Freizeit Musik zu hören, 60% hören sogar oft Musik. Für Kinder zwischen 0-10 Jahren ist das aktive Musizieren sogar noch etwas präsenter als bei den Jugendlichen. Über 60% der befragten Kinder aus Wien spielen in ihrer Freizeit ein Musikinstrument oder singen, über 70% der Kinder tanzen. 28% der Erziehungsberechtigten geben an, gemeinsam mit ihren Kindern in der Freizeit Musik zu machen, 20% besuchen Konzerte (Rohrer, 2024, S. 57).

Der Musikunterricht in der Schule ist auch für kulturelle Interessen nach der Schulzeit relevant (Glaser & Schönherr, 2023). Auch wenn die österreichische Kulturszene durch die Corona-Pandemie Publikumszahlen einbüßen musste, sind Kulturveranstaltungen für über 22% der Menschen in Österreich ein regelmäßiger Teil der Freizeitgestaltung. 46% aller Befragten, die regelmäßig Kulturveranstaltungen besuchen, geben an, die Schulzeit habe ihr Interesse an Kunst und Kultur geweckt. Regelmäßige Kulturbesucherinnen und -besucher stammen aber aus bildungsnahen Schichten und grundsätzlich bereits kulturinteressierten Familien. Rund 30% der Bevölkerung gehen regelmäßig auf Konzerte mit moderner Musik oder ins Theater, etwas weniger besuchen Klassikkonzerte, Opern oder Tanzvorstellungen (Glaser & Schönherr, 2023, S. 29).

Kunst und Kultur schaffen besonders im Kultur- und Kreativbereich wichtige soziale und wirtschaftliche Perspektiven für alle Lernenden (UNESCO-Kommissionen Deutschland, Luxemburg, Österreich und Schweiz, 2024, S. 2). Dementsprechend ist Österreich nicht nur kulturell, sondern auch ökonomisch ein Musikland (Paul & Kleissner, 2024, S. 36).

Durch Musik entstehen sowohl ein finanzieller Mehrwert als auch Arbeitsplätze (ÖMR, 2017, S. 5). Die Musikwirtschaft ist mit ihren 95 000 Beschäftigten eine der bedeutendsten Industrien in Österreich, da sie in engem Zusammenhang mit anderen wirtschaftlich enorm wichtigen Branchen wie dem Tourismus oder dem Logistikgewerbe steht (Paul & Kleissner, 2024, S. 18–25).

2.4.3 Bildungsinitiativen

Kulturelle Bildung trägt zur Umsetzung kulturgesellschaftlicher Projekte und Ziele bei. Maßgeblich verantwortlich dafür ist unter anderem die UNESCO-Konvention zum Schutz und zur Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen von 2005 (Deutsche UNESCO-Kommission, o. J.). Dieses Übereinkommen wurde im Jahr 2005 von 155 Ländern weltweit getroffen. Die Konvention sieht das Konzept der kulturellen Bildung als Umsetzungsinstrument zur Realisierung kultureller Teilhabe vor. Zur Dokumentation aller Maßnahmen und Förderungen sind alle teilnehmenden Staaten dazu verpflichtet, alle vier Jahre einen Bericht vorzulegen (Auswertiges Amt, 2024, S. 4). Da der aktuelle Österreichische Staatenbericht zur Umsetzung der UNESCO-Konvention wenig Aufschluss über die Effekte musikbezogener Kulturprojekte für junge Menschen gibt, wird im Folgenden auch auf Projekte in Deutschland Bezug genommen.

Vor allem die Bildungsinitiativen *Jedem Kind ein Instrument* – später JeKits – und das Projekt *Musikalische Grundschule* haben breite Wellen geschlagen. Die Stiftung *JeKits – Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen* möchte in enger Zusammenarbeit mit Bildungspartnern wie Musikschulen Kindern das gemeinsame Musizieren und den Zugang zu musikalischer Bildung ermöglichen, unabhängig von sozio-ökonomischen und individuellen Bedingungen (Landesverband der Musikschulen in NRW e.V., o. J.). Im Zusammenhang mit JeKits wurden verschiedene Studien durchgeführt. Hauptsächlich wurde in den Bereichen kulturelle Teilhabe, Hörverstehen, Aufmerksamkeits- und Gedächtnisleistung, sowie Lese-Rechtschreib-Fähigkeit geforscht.

Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt, in dem neurokognitive Effekte von Musik erforscht wurden, konnten zeigen, dass Informationen im Gehirn schneller und effizienter verarbeitet werden können und die Gehirnhälften effektiver miteinander zusammenarbeiten, wenn Kinder und Jugendliche musizieren. Durch intensives Musizieren können nachweislich Lese- und Rechtschreibkompetenzen, Hörfähigkeit und

Aufmerksamkeit erhöht und Impulsivität verringert werden. Aufgrund dieser Ergebnisse wird empfohlen, auch in Bezug auf AD(H)S verstärkt mit Musik zu arbeiten. Ein anderes Forschungsprojekt, das sich ebenfalls auf kindliche Kognition konzentriert, lässt ebenfalls darauf schließen, dass sprachnahe kognitive Leistungen und die auditorische Verarbeitung mit Musik verbessert werden können. Als wichtig wird hier die Differenzierung zwischen intensivem Musizieren, dessen Effekt wirkungsvoll ist, und gelegentlicher musikalischer Aktivität, die bedeutend weniger Wirkung hat, genannt (Kranefeld, 2015, S. 11).

Mit dem Projekt *Musikalische Grundschule* verfolgt die Bertelsmann Stiftung das Ziel, mit einer ganzheitlichen Integration von Musik in den Schulalltag das Lernen in allen Fächern zu unterstützen. Musik wird hier als Mittel zur Förderung der Schulgemeinschaft, Innovation, und Beteiligung der Erziehungsberechtigten oder außerschulischen Partnerorganisationen gesehen. Bereits über 600 Schulen in weiten Teilen Deutschlands konnten seit 2005 mit der Musikalischen Grundschule erreicht werden (Bertelsmann Stiftung, o. J.).

Das Konzept möchte Lernenden jeder Herkunft, Sprache oder Bildungsschicht die Möglichkeit zur aktiven Teilnahme an Musik bieten. Musik kann nicht nur verschiedene Ebenen der Schule verbinden, sondern bietet auch neue Möglichkeiten für den Unterricht in anderen Fächern. Besonders das entwicklungspsychologische Potenzial von Musik wird im Rahmen der Musikalischen Grundschule hervorgehoben. Mit musikalischer Bildung wird „die Entwicklung von sinnlichem, sprachlichem und motorischem Selbstaussdruck unterstützt, das körperliche und seelische Wohlbefinden gefördert, die kindliche Lernfreude gestärkt und das soziale Miteinander an der Schule verbessert“ (Bertelsmann Stiftung, o. J.).

Bereits 2010 ging die Evaluationsphase des Projekts zu Ende. Die Ergebnisse wurden in einem ausführlichen Bericht dokumentiert. Auf Ebene der Schule wirkte sich die Musikalische Grundschule am deutlichsten durch eine „Musikalisierung des Schulalltags“ (Heß, Wilke & Brenne, 2011, S. 82) und einer musikalischen Kompetenzsteigerung der Lernenden, aber auch durch pädagogische Innovation im Sinne von Fortbildungen oder eine Bandbreite an neuen Unterrichtsmaterialien aus. Festgestellt werden konnte außerdem eine Verbesserung in der Zusammenarbeit im Kollegium, da durch die

vermehrten musikalischen Projekte Kooperation gefragt war. Positive Transfereffekte der Musikalischen Grundschule konnten außerdem im Umgang mit den Lernenden untereinander, in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden und in einer fairen Aufgabenverteilung beobachtet werden (Heß, Wilke & Brenne, 2011, S. 82).

Auf Ebene der Schülerinnen und Schüler hatte die Musikalische Grundschule in der Evaluationsphase den Effekt, dass nicht nur die Anzahl der Kinder, die aktiv musizieren um 15% anstieg, sondern auch, dass Musik auf Platz 3 der beliebtesten Schulfächer anstieg. In Bezug darauf konnte auch beobachtet werden, dass die Abneigung gegenüber Musik deutlich zurückging, was einen unbeschwerten, weniger schambehafteten Umgang mit Musik zufolge hatte. Signifikante Ergebnisse zur ästhetischen und sozialen Kompetenz der Lernenden konnte der Evaluationsbericht nicht liefern. Musik kann zwar im Rahmen eines unterstützenden pädagogischen Umfelds einen Beitrag dazu leisten, die Möglichkeiten des Projekts geraten hier aber an seine Grenzen (Heß et al., 2011, S. 116).

Ein erfolgreiches österreichisches Musikprojekt, das in Volksschulen im Bundesland Salzburg durchgeführt wird, ist das *Singende Klassenzimmer*. Ähnlich wie bei *Musikalische Grundschule* ist das Ziel des Projekts, das Leben und Lernen der Kinder durch tägliches gemeinsames Singen zu bereichern. Die initiiierenden Personen des Singenden Klassenzimmers sprechen von einem „enormen Zuspruch“, den das Projekt in den letzten Jahren erfahren habe und nennen positive Effekte auf Lernmotivation, Zufriedenheit und Interesse am Unterricht. Besonderen Wert wird dabei auf die Förderung der individuellen Talente der Kinder gelegt (Musikum Salzburg, 2024). Auch wenn sich die beschriebenen Effekte dieses Projekts nicht durch wissenschaftliche Daten belegen lassen, ist den Erfahrungswerten der teilnehmenden Personen doch Bedeutung zuzuschreiben.

2.5 Zusammenfassung

Dieses Kapitel hatte zum Ziel, einen Überblick über den theoretischen Hintergrund und den aktuellen Forschungsstand des Forschungsthema zu schaffen. Die Legitimation von musikalischer Bildung an der Schule wurden aus historischer, lern- und entwicklungspsychologischer, pädagogischer und fachdidaktischer sowie bildungspolitischer Perspektive betrachtet. Im Folgenden werden jene Begründungszusammenhänge für

musikalische Bildung vorgestellt, die anhand der intensiven Auseinandersetzung mit der relevanten Literatur und der aktuellen Forschungslage definiert werden können. Um die Kompetenzorientiertheit, die im Bildungsbereich immer präsenter wird, aufzugreifen, werden die verschiedenen Aspekte – sofern sinnvoll – auf Kompetenzbereiche bezogen (z. B. Dynamische Kompetenzen von Bermadinger et al., 2011).

a) Musikalische Bildung fördert personale Kompetenzen

Aus der Literatur geht hervor, dass sowohl in historischem und anthropologischem Kontext von Musikerziehung als in auch aktuellen pädagogischen Diskursen die musikalische Bildung von Kindern und Jugendlichen als ein wichtiger Beitrag zur Erziehung und vor allem zur Identitätsbildung gesehen wird (Ehrenforth, 2005; Gembris, 2015; Kraemer, 2007; Pfeiffer, 2013). Musikalische Bildung bietet außerdem eine Möglichkeit zur kreativen Entfaltung und Mitgestaltung (Gruhn, 2003; Jank, 2016; Pfeiffer, 2013). Zwar sind positive Forschungsergebnisse häufig nicht eindeutig auf den Umgang mit Musik zurückführen, Praxisberichte bestehen aber auf bestehende Zusammenhänge, die noch weiter erforscht werden sollen (Gembris, 2015).

b) Musikalische Bildung fördert soziale Kompetenzen

Die Geschichte der musikalischen Bildung sowie die lern- und entwicklungspsychologischen und Überzeugungen der letzten Jahre sind sich einig, dass Musik einerseits als effektives Mittel zur Gemeinschaftsförderung eingesetzt werden kann und andererseits gemeinsames Musizieren Kompetenzen im Umgang mit anderen Menschen fördert (Ehrenforth, 2005; Jank, 2016; Kraemer, 2007; Pfeiffer, 2013; Schumacher, 2009). Allerdings lassen sich die gemeinschaftsfördernde Wirkung von Musik und ihr Effekt auf die Sozialisation nicht eindeutig empirisch nachweisen (Winner et al., 2013).

c) Musikalische Bildung fördert kognitive Kompetenzen

Studien aus der Lern- und Entwicklungspsychologie lassen vermuten, dass aktives Musizieren zu positiven Effekten im kognitiven Bereich führen kann (Altenmüller, 2012; Bastian, 2000; Guhn et al., 2020). Während sich Theorien über kausale Zusammenhänge zwischen Musik und Intelligenz, Schulleistungen oder Lernmotivation nicht empirisch nachweisen lassen (Winner et al, 2013; Hille & Schupp, 2013), gibt es in der Forschung Hinweise auf förderliche Effekte auf sprachliche Kompetenzen (Gembris, 2015; Winner et

al. 2013) und eine bessere Reizverarbeitung im Gehirn von musizierenden Menschen (Winner et al, 2013; Wolfangel, 2016).

d) Musikalische Bildung fördert (Inter-)Kulturelle Kompetenzen

Im aktuellen pädagogischen und fachdidaktischen Diskurs ist die Wichtigkeit von kultureller und besonders interkultureller Bildung eine viel bespieltes Thema. Im Lehrplan der Mittelschulen ist die Förderung interkultureller Kompetenzen sogar als eigener fächerübergreifender Kompetenzbereich verankert (Rechtsinformationssystem des Bundes, 2023). Kulturelle Bildung ermöglicht einerseits kulturelle Teilhabe, und fördert andererseits Offenheit und Wertschätzung gegenüber kultureller Vielfalt (Rechtsinformationssystem des Bundes, 2023; Rechtsinformationssystem des Bundes, 2024). Zusätzliche Ziele der kulturellen Bildung sind die Förderung individueller Kompetenzen und die Verbesserung der Bildungsqualität (UNESCO, 2006).

e) Musikalische Bildung ist ein Menschenrecht

Da der Zugang zu Kultur und somit auch zu Musik in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (1948) sowie in der Konvention über die Rechte des Kindes (1989) und im Sozialpakt (1966) festgesetzt ist, wird auch auf bildungspolitischer Ebene argumentiert, dass musikalische Bildung unverzichtbar ist. Musik ermöglicht, dass Menschen von ihrem Recht auf gesellschaftliche Mitgestaltung gebrauch machen (Rechtsinformationssystem des Bundes, 2023) und ist für eine Bildung, die auf eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung ausgerichtet ist, unentbehrlich (AEMR, 1948; Hladschik, 2019).

f) Musikalische Bildung birgt Chancen für Karriere und Freizeitgestaltung

Musik kann Grundlage für eine erfüllte und reflektierte Lebensgestaltung sein und hat einen hohen Stellenwert in der Gesellschaft (ÖMR, 2017; Rechtsinformationssystem des Bundes, 2023). Für Kinder und Jugendliche spielt das aktive Musizieren und der Konsum von Musik und Kultur eine Rolle in ihrer Freizeitgestaltung (Rohrer, 2024). Die Schule hat einen relevanten Einfluss auf die Entwicklung kultureller Interessen (Glaser & Schönherr, 2023). Musikalische Bildung schafft in Österreich zudem Möglichkeiten für Arbeitsmarkt und Industrie (Paul & Kleissner, 2024).

II Empirischer Teil

3 TEILPROJEKT 1: FORSCHUNG AUF INSTITUTIONELLER EBENE – MUSIKMITTELSCHULEN

Dieses Forschungsprojekt nähert sich der Begründung des Musikunterrichts an der Schule auch auf der institutionellen Ebene. Der folgende Abschnitt widmet sich deshalb der Analyse der Institution Musikmittelschule und ihren Begründungsfaktoren für ein breites Musikangebot an den Schulen. Zu Beginn des Kapitels werden die Methoden beschrieben, die zur Erhebung und Auswertung der Daten im Hinblick auf die zweite Forschungsfrage „Welche politischen, organisatorischen und pädagogischen Intentionen liegen der Entscheidung zugrunde, eine Schule mit Musikschwerpunkt zu führen?“ angewandt wurden. Auf die Einhaltung ethischer Kriterien für die bildungswissenschaftliche Forschung wird mittels der Ausführungen der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB, 2017) hingewiesen.

3.1 Begründung des qualitativen Designs

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es zu verstehen, wie Musikunterricht auf fachlicher, institutioneller und individueller Ebenen begründet wird und infolgedessen Kriterien zu formulieren, die die Bedeutung des Musikunterrichts für die Schule argumentieren. Um die zentralen Fragestellungen fundiert analysieren zu können, wurde neben einer ausführlichen theoretischen Recherche ein dreiteiliges Studiendesign ausgewählt, das zum einen die institutionelle Ebene und zum anderen die individuelle Ebene erforscht. Für alle drei Teilstudien wurde ein qualitativer Ansatz gewählt, um Informationen und Kenntnisse zu erlangen, da die Basis der qualitativen Forschung das Verstehen ist, während die quantitative Forschung darauf abzielt, zu erklären (Mayring, 2015, S. 19).

3.2 Datenerhebung

Die Erhebung der zu analysierenden Daten im ersten Teil der Forschung erfolgte durch das Durchsuchen von Internetdaten. Um den Online-Auftritt der Musikmittelschulen in weiterer Folge analysieren und vergleichen zu können, wurden die Websites aller Musikmittelschulen in Oberösterreich herangezogen. Die Suche nach Daten wurde auf die Websites von Musikmittelschulen in Oberösterreich begrenzt, um die Ergebnisse einerseits aufgrund des einheitlichen Konzepts der Musikmittelschulen vergleichbar zu machen und aufgrund des regionalen Bezugs Relevanz zu gewährleisten, und

andererseits die Menge an zu analysierenden Daten überschaubar und angemessen für das Ausmaß dieser Forschungsarbeit zu gestalten. Zusätzlich war aufgrund der eigenen Tätigkeit als Musiklehrperson an einer Musikmittelschule das Interesse an anderen Standorten ein ausschlaggebender Punkt für die Wahl der Institution Musikmittelschule als Forschungsobjekt.

Für den ersten Teil der Forschung auf institutioneller Ebene wurde ein nonreaktives Verfahren angewandt. Nonreaktive Verfahren beschreiben laut Bortz und Döring (2016) jene Möglichkeiten der qualitativen Datenerhebungen, bei denen die beobachtende Person nicht mit dem Untersuchungsobjekt in Kontakt tritt, und werden als eine Sonderform der Beobachtung gesehen (S. 325–326). Im ersten Schritt des Forschungsprozesses wurden auf diese Weise die Websites der 25 Musikmittelschulen in Oberösterreich zur Analyse herangezogen. Gesucht wurde gezielt nach beschreibenden Argumenten, die für eine Wahl des Musikschwerpunktes sprechen oder den Musikunterricht an der Schule bewerben. Auf zwölf der Websites der relevanten Schulen ließ sich ein entsprechender Vermerk finden. Die von den Musikmittelschulen formulierten Argumente wurden anschließend gesammelt aufgeschrieben.

3.3 Analysemethode: Qualitative Inhaltsanalyse

Für die Auswertung der gesammelten Daten wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024) gewählt, da dieses Verfahren die Möglichkeit bietet, das interpretationsbedürftige Datenmaterial systematisch zu analysieren. Die qualitative Inhaltsanalyse basiert auf einer gezielten und methodisch kontrollierten wissenschaftlichen Untersuchung von Inhalten, in deren Zentrum Kategorien stehen, die dazu dienen, das zu analysierende Material zu codieren. Die Methode eignet sich außerdem für die Analyse von Internetdaten (z. B. Unternehmensauftritte), was genau auf die vorliegenden Daten zutrifft (S. 38–42). Ziel der vorliegenden Arbeit ist es deshalb, die Bedeutung des relevanten Materials systematisch mittels Zuordnung in Kategorien eines Kategoriensystems zu analysieren.

Nach einer intensiven Auseinandersetzung mit den vorliegenden Daten während der Recherche wurde im nächsten Schritt versucht, Hauptkategorien zu entwickeln. Zunächst bot sich eine deduktive Vorgehensweise zur Einteilung in thematische Kategorien ein, die sich aus der Theorie und der aktuellen Forschung ableiten. Aus der Auseinandersetzung

mit der Literatur ergaben sich für die Einteilung der gesammelten Argumente folgende Kategorien:

- a. Soziale Kompetenzen
- b. Interkulturelle Kompetenzen
- c. Personale Kompetenzen
- d. Karriere und Freizeit
- e. Kognitive Kompetenzen
- f. Musikalische Kompetenzen

Teilweise wurden für die Benennung der Kategorien, in Hinblick auf den neuen Lehrplan und die wachsende Bedeutung fächerübergreifender Kompetenzentwicklung, Formulierungen aus dem von Bermadinger et al. (2011) entwickelte Kompetenzmodell herangezogen, das Handlungsfelder und Kompetenzen für den Musikunterricht bis zur 8. Schulstufe bereitstellt. Allerdings konnte im Zuge der Arbeit mit den Texten festgestellt werden, dass sich nicht alle genannten Begründungen in die deduktiv gebildeten Kategorien einordnen lassen. Daher wurde die Mischform der deduktiv-induktiven Kategorienbildung (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 102) für die Entwicklung des Kategoriensystems verwendet und unerwartete Gegebenheiten des Datenmaterials zur Bildung neuer Kategorien genutzt. Aus den zu analysierenden Daten konnten nachträglich noch die beiden Kategorien Freude und Kreativität hinzugefügt werden. Insgesamt ergab sich somit ein erstes Kategoriensystem mit acht Hauptkategorien.

Im nächsten Schritt wurden alle vorliegenden Daten codiert, wozu aufgrund der Überschaubarkeit der Datenmenge auf ein computergestütztes Verfahren verzichtet wurde. Im Laufe des Codierungsprozesses wurde eine zusätzliche Kategorie (*Weitere Begründungen*) erstellt, um zu garantieren, dass alle für die Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Daten einer Kategorie zugeordnet werden können.

Nach der Codierung wurden in den Hauptkategorien nach weiteren möglichen bzw. notwendigen Differenzierungsmöglichkeiten gesucht. Im Zuge dessen wurden für die Kategorien Soziale Kompetenzen, Interkulturelle Kompetenzen und Personale Kompetenzen Subkategorien gebildet und daraufhin in einem zweiten Codierungsprozess die entsprechenden Segmente den Subkategorien zugewiesen. Das finale Kategoriensystem befindet sich im Anhang.

3.4 Ergebnisse

Im Folgenden werden jene zentralen Argumente vorgestellt, die, angesichts der vorliegenden Daten laut den Websites der Musikmittelschulen Oberösterreichs wesentlich für die Begründung von Musikunterricht, insbesondere eines Musik-schwerpunkts, sind. Die Daten werden hierbei nicht anonymisiert dargestellt, weil sie öffentlich auf den Websites der jeweiligen Schulen zugänglich sind. Die zentralen Argumente behandeln: Soziale Kompetenzen, Interkulturelle Kompetenzen, Personale Kompetenzen, Karriere und Freizeit, Kognitive Kompetenzen, Musikalische Kompetenzen, Freude und Kreativität. Die Kategorien werden nach Häufigkeit besprochen, beginnend mit dem am meisten genannten Argument.

Vor der ausführlichen Darstellung der Ergebnisse wird auf die „Kernbotschaften der Musikmittelschulen Österreichs“ (Musikmittelschulen Österreichs, 2024) eingegangen. Die „Arbeitsgemeinschaft für Musiklehrer*innen an Musikmittelschulen Oberösterreichs“ formuliert folgende sieben Kernbotschaften:

- Gemeinsames Singen und Musizieren vermittelt Freude.
- Wie bieten Kindern eine Chance, sich musikalisch zu betätigen und die Begabung als Herausforderung zu sehen.
- Diese intensive Begegnung mit Musik fördert die Persönlichkeitsentwicklung und das Selbstwertgefühl, die auch im künstlerischen Bereich von eminenter Bedeutung sind, nachhaltig.
- Gemeinsame Erlebnisse und musikalische Projekte unterstützen die Entwicklung von Teamfähigkeit und sozialem Verhalten.
- Musisches Agieren und Lernen befruchten einander gegenseitig in einem besonderen Ausmaß und steigern die Leistungsfähigkeit.
- Schulalltag und Schulklima werden durch aktives Musizieren nachweislich positiv beeinflusst.
- Musikmittelschulen sind Kulturträger, die junge Menschen zur aktiven Teilnahme am Kulturleben hinführen (Musikmittelschulen Österreichs, 2024).

Zusätzlich ist auf der Seite vermerkt, dass die Sonderform der Musikmittelschule „einen wesentlichen Beitrag zur persönlichen geistigen und sozialen Entwicklung der 10- bis 14-Jährigen und zur Erhaltung der vielfältigen Kulturlandschaft Österreichs“ leistet (Musikmittelschulen Österreichs, 2024).

Die oben angeführten Kernbotschaften entstehen aus „der täglichen Arbeit an den Schulen“ (Musikmittelschulen Österreichs, 2024) und bilden bereits eine umfassende Grundlage für die detaillierten Ergebnisse der Inhaltsanalyse, denn sie finden sich in unterschiedlicher Vollständigkeit in allen individuellen Leitbildern und Argumenten der Musikmittelschulen in Oberösterreich wieder. Bei kurzem Betrachten der Kernbotschaften

lässt sich feststellen, dass nur ein Satz von den sieben Musik um der Musik Willen als Begründungskriterium für den Musikunterricht nennt, alle weiteren angeführten Argumente berufen sich auf Transfereffekte auf andere Gebiete.

3.4.1 *Interkulturelle Kompetenzen*

Aus den analysierten Daten geht als ein wichtiges Argument für Musik an Schulen die Förderung (inter-)kultureller Kompetenzen hervor. Zehn der zwölf Schulen erwähnen den Punkt kulturelle Bildung in ihrem Leitbild oder ihrem Werben für den Musikschwerpunkt. Zum einen werden Argumente genannt, die die Relevanz von Musik für die Möglichkeit zur Teilnahme am kulturellen Leben betrachten, zum anderen wird in den Aussagen auf die Möglichkeit der Entwicklung eines vielfältigen Kulturverständnisses verwiesen. Auch die Förderung eines kritischen Kulturbewusstseins und die Bewahrung von Traditionen werden genannt.

„Musik in allen Facetten ist die gemeinsame Basis, um dir durch gemeinsame Musiktheater- und Konzertfahrten die aktive und fachkundige Teilnahme am Kulturleben zu ermöglichen“ (MS Promenade Steyr, 2024).

„Im Rahmen zahlreicher Konzert- und Theaterbesuche lernen die Schüler die künstlerische Vielfalt der österreichischen Musikkultur kennen“ (MMS Traun, 2024).

„Unsere SchülerInnen sollen ein kritisches Kulturbewusstsein entwickeln“ (MMS Niederneukirchen, 2024).

3.4.2 *Soziale Kompetenzen*

Ein weiterer Aspekt, der aus den Daten ersichtlich wird, ist, dass die Förderung der sozialen Kompetenzen ein wichtiges Argument der Musikmittelschulen für ihren Musikschwerpunkt ist. Auf acht der zwölf zur Analyse herangezogenen Websites finden sich Einträge, die sich in diese Kategorie einordnen lassen. Einerseits wird der positive Effekt von Musik auf die sozialen Kompetenzen als solcher genannt, andererseits wird Musik vorwiegend als gemeinschaftsbildendes Element verstanden, deren Auswirkungen sich beispielsweise in der Klassengemeinschaft oder der Teamfähigkeit der Lernenden widerspiegeln, wie folgende Zitate von den Websites zeigen:

„Auftritte bei verschiedensten Anlässen fördern den Zusammenhalt in den Klassen“ (MMS Freistadt, 2024).

„Musik verbindet und schult Teamfähigkeit“ (MMS Andorf, 2024).

„Musik in allen Facetten ist die gemeinsame Basis, um uns durch Begeisterung am täglichen Singen und Musizieren in der Gemeinschaft zu stärken“ (MS Promenade Steyr, 2024).

3.4.3 *Personale Kompetenzen*

Auch die Förderung personaler Kompetenzen scheint nach den ausgewerteten Daten ein wichtiger Legitimationsgrund für den Musikunterricht zu sein. Die Hälfte der zur Datenerhebung herangezogenen Websites geht in unterschiedlicher Form auf personale Kompetenzen ein. In den vorliegenden Daten wird insbesondere der positive Einfluss auf das Selbstvertrauen der Lernenden hervorgehoben. Neben dem Selbstvertrauen werden auch Präsentationsfähigkeit, Ausdrucksfähigkeit oder Selbstdisziplin als Kompetenzen genannt, die durch Musik gefördert werden können. Die folgenden Beispiele zeigen, dass verschiedene Aspekte der Persönlichkeitsbildung erwähnt werden:

„Verschiedene Auftrittsmöglichkeiten während des Schuljahres tragen zur Persönlichkeitsbildung bei, motivieren zu vermehrtem Üben und stärken vor allem auch die Selbstsicherheit“ (MMS Gosau, 2024).

„Musik schult ... Spontaneität und Selbstdisziplin“ (MMS Andorf, 2024).

„SchülerInnen aus dem Musikschwerpunkt lernen sich auf der Bühne zu präsentieren“ (MMS Enns, 2024).

3.4.4 *Freude*

Aus den gesammelten Daten geht hervor, dass auch das Argument der Freude eine wichtige Rolle bei der Begründung von Musik an der Schule ist. Die Hälfte der Schulen nennt die Freude und den Spaß an der Musik bzw. am gemeinsamen Musizieren als einen Aspekt ihrer Argumentation oder spricht von Musik als Potenzial für Abwechslung und Bereicherung im Schulalltag. Folgende Beispiele verdeutlichen den Standpunkt jener Schulen, die angeben, dass Musik der Freude wegen wichtig für die Schule sei:

„Musikprojekte bringen Abwechslung und viel Freude in den Schulalltag“ (MMS Leonding, 2024).

„Als wesentlichen Auftrag in unserer Arbeit betrachten wir: Vermittlung der Freude an und mit Musik, Musik als bereichernden Lebensinhalt vermitteln“ (MMS Haag, 2024).

3.4.5 *Kognitive Kompetenzen*

Das aus der Literatur abgeleitete Argument der kognitiven Förderung durch Musikunterricht findet sich auch in den Daten der Websites der Musikmittelschulen

wieder. Auf fünf der Websites der entsprechenden Musikmittelschulen finden sich Daten zur Kategorie Kognitive Kompetenzen. Zum einen werden Transfereffekte auf andere schulische Bereiche als Begründung für den Musikunterricht gewählt, aber nicht nur mit besseren Schulleistungen, sondern auch mit einer Steigerung der Konzentration und Leistungsbereitschaft wird argumentiert. Die folgenden Zitate geben einen Einblick auf die unterschiedlichen Aspekte der kognitiven Förderung, die auf den Websites erwähnt werden:

„Neben der Freude am Musizieren wird durch die komplexe Ausbildung vor allem auch die Konzentration bei den Kindern maßgeblich gefördert“ (MMS Gosau, 2024).

„Förderung der Leistung in anderen schulischen Bereichen“ (MMS Leoding, 2024).

„Musik ... schult ... Leistungsbereitschaft, Konzentration“ (MMS Andorf, 2024).

3.4.6 *Kreativität*

Auch die kreativen Kompetenzen der Lernenden spielen für die Begründung von Musikunterricht eine Rolle. Fünf der analysierten Websites enthalten Vermerke zur positiven Auswirkung von Musik auf die Kreativität der Lernenden. Im Zusammenhang damit wird auch die Förderung der Selbstständigkeit der Lernenden erwähnt.

„...die Kreativität [wird] durch das gemeinsame Singen und Musizieren besonders gestärkt“ (Harbachschule, 2024).

„Musik ... schult ... Fantasie“ (MMS Andorf, 2024).

„Förderung von Kreativität und Selbstständigkeit“ (MMS Haag, 2024)

3.4.7 *Musikalische Kompetenzen*

Bei der Analyse der vorliegenden Daten lässt sich erkennen, dass auch musikalische Kompetenzen für die Musikmittelschulen von Relevanz sind. Ein Drittel der entsprechenden Websites enthält Vermerke zu den musikalischen Qualitäten des Musikschwerpunkts und des Musikunterrichts. Die Schulen berufen sich dabei auf die Möglichkeit der aktiven musikalischen Betätigung und der Talentförderung, wie in den folgenden Beispielen deutlich wird:

„Gerade in der Musikmittelschule wird dem jungen, musikinteressierten Menschen die Chance gegeben, sich musikalisch zu betätigen, ohne dabei zu sehr unter Leistungsdruck zu stehen“ (MMS Leonding, 2024).

„Wir fördern musikalische und instrumentale Begabungen“ (MMS Enns, 2024).

3.4.8 *Karriere und Freizeit*

Die Auswertung der Daten ergibt, dass Musik auch in punkto Freizeitgestaltung und Karriereoptionen eine Rolle in der Schule spielt. Auf zwei der Websites der Musikmittelschulen gibt es Einträge, die sich in die Kategorie *Karriere und Freizeit* einordnen lassen. Die folgenden Beispiele zeigen, dass Musikunterricht laut den Schulen sowohl für eine sinnvolle Freizeitgestaltung als auch für das spätere Berufsleben relevant sein kann:

„Musik in allen Facetten ist die gemeinsame Basis, um euch nachhaltige Wege zur sinnvollen Gestaltung eurer Freizeit zu zeigen“ (MS Promenade Steyr, 2024).

„Manche unserer ehemaligen Schüler haben die Musik zum Beruf gemacht, anderen wiederum ist sie wichtiger Bestandteil ihrer sinnvollen Freizeitgestaltung“ (MMS Leonding, 2024).

3.5 **Diskussion des ersten Teilprojekts**

Zusammenfassend lässt sich bei den Ergebnissen der Datenanalyse feststellen, dass auf institutioneller Ebene die Begründungen für musikalische Bildung auf der Förderung interkultureller, sozialer, personaler, kognitiver und musikalischer Kompetenzen, der Freude an der musikalischen Tätigkeit, der Förderung von Kreativität und den Möglichkeiten für Karriere und Freizeitgestaltung basieren. Dabei lässt sich erkennen, dass sich die Themenfelder, die auf den Websites der Musikmittelschulen angesprochen werden, vielfach mit jenen aus dem Lehrplan für Musikmittelschulen überschneiden (siehe Kapitel 2.3.1). Zur Förderung der sozialen Kompetenzen steht im Lehrplan vermerkt: „Die Auseinandersetzung mit Musik ... leistet einen wertvollen Beitrag ... zum gesellschaftlichen Zusammenleben“ (Rechtsinformationssystem des Bundes, 2023, S. 4–5). Auch zu den personalen Kompetenzen lässt sich folgende Aussage im Lehrplan finden: „Die Auseinandersetzung mit Musik fördert die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit“ (Rechtsinformationssystem des Bundes, 2023, S. 4). In Bezug auf die musikalischen Kompetenzen ist Musikunterricht laut dem Lehrplan dafür verantwortlich, die musikalisch-künstlerischen Qualitäten zu sichern (Rechtsinformationssystem des Bundes, 2023, S. 5). So hat musikalische Bildung auch einen relevanten Einfluss auf die

Freizeitgestaltung und mögliche Karriereoptionen, denn die Auseinandersetzung mit Musik „leistet einen wertvollen Beitrag zu erfüllter und reflektierter Lebensgestaltung ... und eröffnet Berufsperspektiven“ (Rechtsinformationssystem des Bundes, 2023, S. 4–5).

Betrachtet man die Häufigkeiten in der Auswertung der Daten, fällt auf, dass sich die drei am meisten genannten Kriterien in die Überkategorie *Dynamische Kompetenzen* des Kompetenzmodells von Bermadinger et al. (2011) einordnen lassen, das als Grundlage für kompetenzorientierten Musikunterricht dienen soll (siehe Kapitel 2.3.1). Interkulturelle Kompetenzen, soziale Kompetenzen und personale Kompetenzen sind als Teil der Dynamischen Kompetenzen wichtiger Bestandteil jener Kenntnisse und Fähigkeiten, die die Lernenden bis zum Ende der Sekundarstufe I erworben haben sollen. Auch der musikalische Qualitätsanspruch inklusive öffentliche Auftrittsmöglichkeiten kommt in diesem Kompetenzmodell vor und wird in den analysierten Daten in der Kategorie *Musikalische Kompetenzen* abgebildet (S. 3–6).

Mit Ausnahme des historisch relevanten Punkts „Musikalische Bildung als Mittel zur Erziehung“ aus Kapitel 2.1 und der Argumentation von „Musik als Menschenrecht“ aus Kapitel 2.4 werden alle im Theorieteil herausgearbeiteten Begründungskriterien für musikalische Bildung in den analysierten Websites und Leitbildern der Musikmittelschulen aus Oberösterreich abgebildet. Die aus der Praxis stammenden Argumente der Schulen werden folglich durch die theoretische Perspektive gestützt.

4 TEILPROJEKT 2: FORSCHUNG AUF INSTITUTIONELLER EBENE - SCHULLEITUNG

Der zweite Teil des Forschungsvorhabens dieser Arbeit bezieht sich ebenfalls auf die institutionelle Ebene der Begründungsfaktoren für den Musikunterricht an Schulen. Der folgende Abschnitt zielt darauf ab, die Begründungen von Schulleitungen für die Relevanz von Musik zu verstehen und ihre Perspektive auf die Entwicklung ihres Schulstandortes darzulegen. Zuerst wird die zur Sammlung der Daten verwendete Forschungsmethoden beschrieben. Anschließend folgen Angaben zur Auswahl der befragten Personen und zum Analyseverfahren. Die Ergebnisse werden hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage „Welche politischen, organisatorischen und pädagogischen Intentionen liegen der Entscheidung zugrunde, eine Schule mit Musikschwerpunkt zu führen?“ ausgewertet und präsentiert.

4.1 Datenerhebung

Für die qualitative Forschung gibt es verschiedene Zugänge zu Interviewtechniken. Mittels qualitativen Befragungen können subjektive Sichtweisen und Erfahrungen von teilnehmenden Personen ermittelt werden (Bortz & Döring, 2016, S. 308). Deshalb wurde für den zweiten Teil der Forschung auf institutioneller Ebene eine halbstandardisierte schriftliche Befragung in Form eines Online-Surveys als Methode der Datenerhebung verwendet. Bortz und Döring (2016) ordnen zwar alle schriftlichen Befragungen der quantitativen Forschung zu (S. 252), laut Kuckartz und Rädiker (2024) sind Surveys mit offenen Fragen allerdings üblich für die qualitative Datenerhebung und eignen sich in weiterem Sinne auch für eine qualitative Auswertung der gesammelten Daten (S. 41).

Zunächst wurden im zweiten Teil des Forschungsvorhabens Schulleiterinnen und Schulleiter zu ihren Musikmittelschulen befragt. Ein Online-Survey diente dazu, die Punkte Intention der Gründung des Musikschwerpunkts, Argumentationen für den Musikschwerpunkt, und Veränderungen der Bedeutung des Musikschwerpunkts zu eruieren. Um dem forschungsethischen Kriterium der informierten Einwilligung zu entsprechen (ÖFEB, 2017) wurden die teilnehmenden Personen vorab über das Ziel der Befragung und das Forschungsvorhaben informiert. Die Befragung wurde von der Bildungsdirektion Oberösterreich genehmigt und die Teilnahme war den zur Befragung eingeladenen Personen freigestellt. Die folgenden Abschnitte gehen genauer auf die Überlegungen zur Fragebogenerstellung und zur Auswahl der teilnehmenden Personen ein.

4.1.1 Erstellung der Fragen

Um in Bezug auf die zweite Forschungsfrage „Welche politischen, organisatorischen und pädagogischen Intentionen liegen der Entscheidung zugrunde, eine Schule mit Musikschwerpunkt zu führen?“ möglichst zielgerichtet forschen zu können, wurde im Vorfeld ein Fragebogen erstellt. Dieser beruht zum einen auf den Erkenntnissen des im ersten Teil der Arbeit dargelegten aktuellen Forschungsstands, und andererseits auf Erfahrungswerten und persönlichen Erwartungen hinsichtlich der Beantwortung der Forschungsfrage. Mit der gewählten Technik der offenen Fragestellung werden bei dieser Methode subjektive, von der befragten Person gesteuerte Antworten elizitiert (Bortz & Döring, 2016, S. 308).

Folgende Fragen wurden für das Online-Survey formuliert:

- Mit welcher Intention wurde der Musikschwerpunkt an Ihrer Schule ursprünglich gegründet?
- Mit welchen Argumenten wird der Musikunterricht an Ihrem Schulstandort beworben?
- Hat sich die Bedeutung des Musikunterrichts für Ihren Schulstandort im Laufe seines Bestehens gewandelt? Wenn ja, inwiefern?

4.1.2 Teilnehmende Personen

Um die zweite Forschungsfrage zu beantworten, bedarf es Zugang zu jenen Personen, die hinter der Institution Musikmittelschule stehen. Dies sind als Vertreterinnen und Vertreter der Schulstandorte in erster Linie die Direktorinnen und Direktoren der Schulen. Um eine Vergleichbarkeit zwischen den Ergebnissen herzustellen, wurden ausschließlich Personen aus dem Schultyp Musikmittelschule angefragt und die Reichweite auf oberösterreichische Schulen beschränkt. Durch den persönlichen Zugang zu Musikmittelschule als unterrichtende Lehrkraft, Weiterempfehlungen und geknüpfte Kontakte ergab sich eine Liste an geeigneten Personen, die gebeten wurden, am Online-Survey teilzunehmen. Acht Personen in Schulleitungsfunktion gingen der Bitte nach und beantworteten die Fragen des Survey. Damit die Anonymität der teilnehmenden Personen nach den Kriterien des ÖFEB (2017) gewahrt werden kann, wurde das Survey anonym durchgeführt, das heißt, es können keine Rückschlüsse auf die Identität der antwortenden Personen geführt werden. Um die codierten Antworten im Nachhinein den teilnehmenden Personen zuordnen zu können, wurden für die Daten sechsstellige Codes vergeben, die Aufschluss auf die Frage und die antwortende Person geben. Der Code S01F01 steht somit für die Antwort der ersten teilnehmenden Schulleitung (S01) auf die erste Frage der Survey (F01).

4.2 Analysemethode: Qualitative Inhaltsanalyse

Die Auswertung der gesammelten Daten aus den Online-Fragebögen wurde auch im zweiten Teil des Forschungshabens anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024) durchgeführt. Diese Art der Datenanalyse eignet sich laut Kuckartz und Rädiker (2024) für die Bearbeitung von Daten in Form von „Antworten auf offene Fragen in Surveys“ (S. 41). Die vorliegenden Daten werden im Sinne dieser

Herangehensweise in Kategorien eines Kategoriensystems zugeordnet und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Forschungsfrage analysiert.

Nach einer sorgfältigen ersten Auseinandersetzung mit den gesammelten Daten wurden für den nächsten Schritt der Datenauswertung ein Kategoriensystem entwickelt. Vor der intensiven Analyse der Daten konnten für die Antworten auf die erste Frage nach der Intention der Gründung des Musikschwerpunkts die Kategorie *Förderung musikalischer Kompetenzen* aus dem ersten Teil der Forschung und aus dem Bezug zur Literatur und dem aktuellen Forschungsstand aus dem theoretischen Teil der Arbeit deduktiv gebildet werden. Während der genaueren Auseinandersetzung mit den Daten ergab sich aufgrund neuer Erkenntnisse der Bedarf für zwei weitere Kategorien, die induktiv aus dem vorliegenden Datenmaterial gebildet wurden. Die Kategorien *Aufwertung des Schulstandorts* und *Persönliches Engagement des Schulpersonals* wurden dem Kategoriensystem nachträglich hinzugefügt. Im nächsten Schritt wurden die gesammelten Daten den Kategorien zugeordnet. In einem genaueren Codierprozess konnte der Bedarf an weiteren Differenzierungsmaßnahmen ausgeschlossen werden, es wurden folglich für die Kategorien der Antworten auf die erste Frage keine Subkategorien erstellt.

Für die Antworten auf die zweite Frage zu Argumenten, mit denen der Musikschwerpunkt beworben wird, konnten aus der Kombination des Vorwissens aus Forschung und Literatur und den Daten aus der ersten Analyse folgende Kategorien abgeleitet werden:

- a. Soziale Kompetenzen
- b. Personale Kompetenzen
- c. Freude
- d. Kognitive Kompetenzen
- e. Kreativität
- f. Musikalische Kompetenzen

Für die Kategorien *Soziale Kompetenzen* und *Personale Kompetenzen* wurden wie bei der ersten Analyse die Formulierungen des Kompetenzmodells von Bermadinger et al. (2011) verwendet. In weiterer Folge wurde das gesammelte Datenmaterial auf seine Relevanz überprüft und codiert. Nach dem Codierungsprozess konnten bei der Suche nach weiteren notwendigen Differenzierungsmöglichkeiten zusätzliche Subkategorien für die Kategorien *Musikalische Kompetenzen* und *Kognitive Kompetenzen* gebildet werden.

In einem zweiten Codierungsprozess wurden die relevanten Segmente den neuen Subkategorien zugeordnet.

Da die Antworten auf die dritte Frage der Survey wiederum Aufschluss auf einen anderen Gesichtspunkt des Themas geben, wurde hierfür eine dritte separate Analyse durchgeführt und ein eigenes Kategoriensystem gebildet. Im Bezug auf die Veränderung der Bedeutung des Musikschwerpunkts für den Schulstandort konnten nach einer Auseinandersetzung mit den Daten mittels induktiver Vorgehensweise die Kategorien *Veränderungen bezüglich Schulstandort*, *Veränderungen im Leistungsdenken* und *Keine Veränderungen* gebildet werden. Der Vollständigkeit halber werden Aussagen, die sich nicht einer der genannten Kategorien zuordnen lassen, unter *Weitere Veränderungen* kategorisiert. Das finale Kategoriensystem für alle Antworten aus dem Survey befindet sich im Anhang.

4.3 Ergebnisse

In den folgenden Abschnitten werden jene zentralen Themen vorgestellt, die laut der analysierten Daten für Direktorinnen und Direktoren eine Begründung für den Musikschwerpunkt an ihrer Schule darstellen. Zuerst werden jene Themen präsentiert, die relevant für die Gründung einer Musikmittelschule und die Intention hinter einer solchen Institution sind. Die Reihung der Ergebnisse erfolgt nach Häufigkeit. Im zweiten Schritt werden Argumente dargelegt, mit denen nach außen für den Schulstandort geworben wird. In diesem Punkt wird die Reihenfolge der vorgestellten Punkte aus den Antworten der Schulleitungen der Reihung der Ergebnisse in Kapitel 3.4 angeglichen, um eine Vergleichbarkeit der Daten aus den verschiedenen Teilprojekten zu vereinfachen. Im letzten Punkt werden die Antworten zu den Veränderungen in der Bedeutung des Musikschwerpunkts für den Schulstandort dargestellt. Im Bezug auf die dritte Frage werden jene Antworten, die eine Veränderung beschreiben, den Aussagen, die keine Veränderung verzeichnen, gegenübergestellt.

4.3.1 Intentionen hinter der Gründung des Musikschwerpunkts

Aus den analysierten Daten geht hervor, dass die Gründung eines Musikschwerpunkts häufig mit der Intention erfolgt, den Schulstandort aufzuwerten. Die Schulen wollen sich durch den Titel Musikmittelschule gegenüber anderen Schulen behaupten. Zwei

teilnehmende Personen beziehen sich in ihrer Aussage auf die Stärkung bzw. den Erhalt des Standortes:

„Es gab im Bezirk und darüber hinaus noch keine Musikhauptschule, Stärkung des Standortes, fachliche Abgrenzung zu Nachbarschulen“ (S03F01).

„Um den Standort zu erhalten. Im Nachbarort entstand damals ein Unterstufengymnasium“ (S07F01).

Für die Mittelschulen ist ein Musikschwerpunkt ein *Unique Selling Point*, der Ansehen aber auch Ressourcen mit sich bringt. Eine Person beschreibt, der Musikschwerpunkt wurde gegründet, „damit mehr Ressourcen zur Verfügung stehen“ (S06F01).

Gleichermaßen bedeutend für das Entstehen eines Musikschwerpunkts ist laut den Analyseergebnissen das persönliche Engagement des Schulpersonals. Wenn der Lehrkörper oder die Schulleitung selbst eine Leidenschaft für Musik hat, ist laut den Aussagen der Direktorinnen und Direktoren das notwendige Engagement vorhanden, um einen Musikschwerpunkt aufzubauen. Mehrere Aussagen beziehen sich auf das tatkräftige Engagement der Lehrpersonen:

„...die dafür erforderlichen engagierten Musiklehrkräfte waren zu diesem Zeitpunkt vor Ort“ (S03F01).

„Musikalische Begeisterung und Engagement einiger Lehrpersonen“ (S04F01).

Auch die Förderung musikalischer Kompetenzen ist für die Schulleitungen der teilnehmenden Standorte relevant für die Entstehung eines Musikschwerpunkts. Diese erfolgt einerseits in Form von Instrumentalunterricht, andererseits durch eine Talentförderung auf hohem Niveau. Eine Person beschreibt die Intention hinter dem Musikschwerpunkt wie folgt:

„Es ging darum, talentierten Kindern die Möglichkeit zu geben, ihre Fähigkeiten auf einem höheren Niveau zu entwickeln, quasi als Begabtenförderung im Musikland Österreich“ (S05F01).

Zusammenfassend lassen sich die Intentionen hinter der Gründung des Musikschwerpunkts an den teilnehmenden Schulen in der Aufwertung des Standorts, dem persönlichen Engagement der an der Schule tätigen Personen und der Förderung musikalischer Kompetenzen finden.

4.3.2 Argumente für den Musikunterricht am Schulstandort

Anhand der vorliegenden Daten lässt sich erkennen, dass die Auswirkungen von Musik auf die sozialen Kompetenzen ein wichtiges Begründungskriterium der Schulleitungen für das Bestehen eines Musikschwerpunkts sind. Sechs der acht teilnehmenden Personen erwähnen in ihren Antworten Begründungen, die sich in die Kategorie *Soziale Kompetenzen* einordnen lassen. Die Aussagen der Direktorinnen und Direktoren in dieser Kategorie beziehen sich alle auf die gemeinschaftsfördernden Aspekte des Musikunterrichts. Die Teilnehmenden beschreiben, dass sich vor allem das gemeinsame Musizieren positiv auf die Gemeinschaft in der Schule auswirkt:

„...die Arbeit an gemeinsamen Projekten, gemeinsame Probenstage und Auftritte wirken sich positiv auf die Klassengemeinschaft aus“ (S06F02).

Dabei geht es auch darum, dass die Lernenden sich mehr der Gruppe zugehörig fühlen und das gemeinsame Musizieren und Arbeiten als etwas Positives erleben:

„Steigerung des Gemeinschaftsdenkens (S07F02)“.

„Musikalische Bildung ist ganzheitliche Bildung, Persönlichkeitsbildung, hat positiven Einfluss auf das spätere Leben, wichtig für die Gehirnentwicklung, positive Gemeinschaftserlebnisse, ...“ (S02F02).

Aus den Daten wird ersichtlich, dass der Zusammenhang von Musik und persönliche Kompetenzen als ein Grund für das Bestehen des Musikschwerpunkts nach außen getragen wird. Fünf der acht Direktorinnen und Direktoren nennen Aspekte, die sich der Kategorie *Personale Kompetenzen* zuordnen lassen. Dabei beziehen sich die Antworten hauptsächlich auf zwei Unterkategorien der personalen Kompetenzen, der Persönlichkeitsbildung und dem Selbstbewusstsein.

„Steigerung des Selbstwerts und des Selbstbewusstseins, positive Auswirkung auf die gesamte Persönlichkeit, Bereitschaft zum Leistungsdenken, Steigerung der Selbstdisziplin“ (S07F02).

Die Teilnehmenden sprechen von positiven Einflüssen der Musik auf die Persönlichkeit:

„Musikalische Bildung ist ganzheitliche Bildung, Persönlichkeitsbildung, hat positiven Einfluss auf das spätere Leben“ (S02F02).

Aus der Sicht der Schulleitungen ist der Umgang mit Musik außerdem eine Chance, das Selbstbewusstsein zu stärken:

„Stärkung des Selbstwerts durch Auftritte und Präsentationen“ (S05F02).

Auch das Argument der Freude an der Musik spielt eine Rolle für die Direktorinnen und Direktoren in ihrer Argumentation für den Musikschwerpunkt an ihrer Schule. Zwei der befragten Personen nannten Begründungen, die sich in diese Kategorie einordnen lassen. Auf die Frage nach den Argumenten, mit denen der Schulstandort beworben wird, kamen folgende Antworten:

„Freude; Spaß“ (S05F02).

„Freude am Musizieren in Gruppen“ (S07F02).

Für die Schulleitungen sind die Auswirkungen auf die kognitiven Kompetenzen der Lernenden ebenfalls ein wichtiges Kriterium in der Begründung der musikalischen Bildung. Bei drei der acht teilnehmenden Personen lassen sich Aussagen finden, die sich in die Kategorie *Kognitive Kompetenzen* einordnen lassen. Einerseits beziehen sich die Antworten auf allgemeine kognitive Kompetenzen, so wird Musik als „wichtig für die Gehirnentwicklung“ (S02F02) eingestuft, andererseits auf die Auswirkungen auf die Leistung der Lernenden:

„Musik wirkt sich positiv auf das Leistungsvermögen aus“ (S06F02).

„Bereitschaft zum Leistungsdenken“ (S07F02).

Auch die Förderung von Kreativität ist ein relevanter Punkt für die Direktorinnen und Direktoren der Musikmittelschulen. Als Antwort auf die Frage nach den Argumenten, die für eine Musikmittelschule sprechen, wurden „Kreativität und Gestaltung“ (S03F02) und „Kreativität fördern“ (S08F02) genannt.

In der Kategorie *Musikalische Kompetenzen* nannten fünf der acht Schulleitungen mehrere unterschiedliche Aspekte als Intentionen und Herausstellungsmerkmale für Musikmittelschulen. Aus den Daten geht hervor, dass einerseits die vermehrte Anzahl von Stunden, die mit Musiklernen verbracht wird, als positives Merkmal gesehen wird, und andererseits Aspekte wie die Möglichkeit für Instrumentalunterricht, Auftritte und Talentförderung als Argumentation für das Bestehen der Musikmittelschule verwendet werden. Eine Schulleitung spricht von „Teilnahme an Events wie Wettbewerben“ (S05F02) als ein Argument, mit dem der Schulstandort beworben wird. Eine zweite

Person schreibt: „Wir sehen uns als Leistungszweig, in dem die Kinder musikalisch, tänzerisch und hinsichtlich Bühnenerfahrung viel lernen können“ (S06F02). Eine andere befragte Person argumentiert so für den Musikschwerpunkt: „Du hast viele Musikstunden. Du kannst ein Instrument lernen (gratis). Du wirst auf der Bühne stehen und performen“ (S01F02).

Musikmittelschulen werden also häufig mit positiven Transfereffekte auf andere Kompetenzbereiche beworben. Für die befragten Schulleitungen spielen die Förderung sozialer, personaler und kognitiver Kompetenzen sowie von Kreativität eine Rolle für das Bestehen des Musikschwerpunkts. Auch die Freude an der musikalischen Tätigkeit wird als ein relevanter Faktor beschrieben. Die Förderung musikalischer Fähigkeiten und Talente ist ebenfalls für die Mehrheit der teilnehmenden Personen ein ausschlaggebender Grund für den Schwerpunkt.

4.3.3 Veränderungen in der Bedeutung des Musikunterrichts

Aus den analysierten Daten wird ersichtlich, dass sich Veränderungen in der Bedeutung des Musikunterrichts und des Musikschwerpunkts in erster Linie direkt am Schulstandort zeigen. Die Beobachtungen der teilnehmenden Personen gehen in diesem Bereich stark auseinander. Während S03 berichtet, ihr Schulstandort habe an Ansehen dazugewonnen, beschreiben andere Befragte die Schwierigkeiten darin, sich gegenüber anderen Schulen zu behaupten oder überhaupt Interesse für den Musikschwerpunkt zu wecken.

„Zwischenzeitlich Sicherung der Größe und Bedeutung des Schulstandortes durch höheren Schülerzulauf, Schwerpunktschulen wurden (werden?) von Eltern bevorzugt“ (S03F03).

„Ja, es gibt viele musikalische Angebote im Ort+ am Gymnasium einen fast identen Schwerpunkt (ohne Instrument)“ (S1 F3).

„Es wird immer schwieriger, Musikinteressierte Kinder als Schüler*innen zu bekommen“ (S8 F3).

Eine weitere Veränderung, die aus den Daten hervorgeht, bezieht sich auf die Leistung. Im Allgemeinen beschreiben die Antworten der teilnehmenden Personen einen Rückgang der Leistungserwartungen, sowohl im positiven als auch im negativen Sinne. Eine Person berichtet:

„Ein hohes Leistungsniveau wird zwar angestrebt, im Fokus steht nun aber noch mehr, dass es überhaupt gelingt mit den Kindern etwas zu erarbeiten“ (S08F03).

Eine andere Schulleitung nimmt die Veränderung im Bezug zum Leistungsdenken anders wahr:

„Musik wird immer mehr als wohltuender Ausgleich zu den anderen Entwicklungen im Schulwesen gesehen“ (S02F03).

Eine großflächige Veränderung beschreibt S07, für deren Schulstandort die Intentionen und Argumente aus den ersten beiden Fragen immer wichtiger geworden sind:

„Die oben genannten Punkte haben sukzessive an Bedeutung gewonnen“ (S07F03).

Für drei Schulstandorte hat sich laut den analysierten Daten die Bedeutung des Musikunterrichts im Laufe der Zeit nicht geändert. Eine Schulleitung beschreibt, dass Musik für die Schule nach wie vor von Bedeutung ist. S04 sieht zwar Veränderungen in der Organisation, nicht aber in der Bedeutung des Musikunterrichts:

„Die Organisation der einzelnen Fächer hat sich verändert und wird sicher auch weiterhin immer wieder den aktuellen Gegebenheiten angepasst, die Bedeutung ist gleich geblieben“ (S4 F3).

4.4 Diskussion des zweiten Teilprojekts

Anhand der Ergebnisse der zweiten Datenanalyse lassen sich zusammenfassend mehrere Zusammenhänge feststellen. Erstens scheint für die Direktorinnen und Direktoren die Bildungspolitik ein wichtiges Thema zu sein, da die Intention hinter dem Entstehen eines Musikschwerpunkts laut den Schulleitungen der teilnehmenden Schulen oft in der Aufwertung des Standorts liegt. Veränderungen in der Bedeutung des Musikunterrichts lassen sich laut den analysierten Daten auch hauptsächlich am Ansehen des Musikschwerpunkts erkennen.

Mehrere der in der Literatur und der aktuellen Forschung diskutierten Transfereffekte von Musik auf andere Kompetenzbereiche werden von den Direktorinnen und Direktoren als Werbung für den Musikschwerpunkt verwendet. Der positive Einfluss von Musik auf soziale, personale und kognitive Fähigkeiten und Entwicklungen bildet in den analysierten Daten eine wichtige Grundlage für die Legitimation eines Musikschwerpunkts, obwohl sich

derartige kausale Zusammenhänge nicht wissenschaftlich beweisen lassen (Schellenberg & Weiss, 2013; Winner et al., 2013). Auffallend ist jedoch, dass das in der Literatur sehr große Argument der kulturellen Bildung für die Direktorinnen und Direktoren nicht relevant zu sein scheint.

Aber auch die Musik an sich spielt eine tragende Rolle für die Gründung und das Bestehen eines Musikschwerpunkts. Zum einen ist die persönliche Begeisterung der an der Schule wirkenden Personen ausschlaggebend für den Schwerpunkt, weil dadurch mehr Engagement an den Tag gelegt wird. Zum anderen dient der Musikschwerpunkt laut den Aussagen der Schulleitungen wie im Lehrplan für Musikmittelschulen vorgesehen der musikalischen Qualitätssicherung und der vielfältigen Förderung von musikalischen Talenten (Rechtsinformationssystem des Bundes, 2023). Ebenso ist die Freude an der Musik ein Argument, das als Begründung für den Musikschwerpunkt verwendet wird.

5 TEILPROJEKT 3: FORSCHUNG AUF PERSÖNLICHER EBENE - LEHRPERSONEN

Im dritten Teil der Forschung dieser Arbeit wird die persönliche Ebene der Begründungskriterien für den Musikunterricht beleuchtet. Auf den folgenden Seiten wird das Ziel verfolgt, die Perspektive von Musiklehrkräften zu verstehen und ihre persönlichen Begründungen für die Bedeutung von Musik in der Schule herauszuarbeiten. Qualitative Methoden zur Datenerhebung sind besonders dafür geeignet, Informationen zu persönlichen Meinungen und Erfahrungen zu ermitteln (Bortz & Döring, 2016, S. 308). Deshalb wurde auch für diesen Teil der Forschung ein qualitatives Design gewählt. Im Folgenden werden die verwendete Datenerhebungsmethode und der Kontext zur Auswahl der befragten Personen dargelegt. Anschließend werden die Ergebnisse in Bezug auf die zweite Forschungsfrage analysiert mit dem Ziel, Motive herauszuarbeiten, warum einzelne Personen Musik unterrichten.

5.1 Datenerhebung

Für die Befragung von Musiklehrpersonen zu ihren Begründungen für Musikunterricht wurde abermals die Form eines Online-Surveys mit offenen Fragen als Erhebungsmethode genutzt, um die persönliche Perspektive der Teilnehmenden zu ermitteln. Mittels des Survey wurden Lehrkräfte, die das Fach Musik unterrichten, einerseits zur persönlichen Motivation für das Ausüben ihres Berufs, andererseits zu ihren

Begründungen für das weitere Bestehen von Musikunterricht an der Schule befragt. Das gesamte Vorgehen zielte darauf ab, nach den ethischen Forschungsgrundsätzen der ÖFEB (2017) zu handeln.

5.1.1 Erstellung des Fragebogens

Hinsichtlich der dritten Forschungsfrage „Welche Motive nennen Einzelpersonen auf die Frage, warum sie Musik unterrichten?“ wurden für das Survey Fragen für eine möglichst zielgerichtete Forschung formuliert. Diese beziehen sich auf Zusammenhänge mit den anderen Teilen der Forschung sowie die Relevanz persönlicher Aspekte für die Beantwortung der Forschungsfrage. Durch die gewählte Erhebungsform der offenen Fragenstellung ergeben sich möglichst uneingeschränkte, unbeeinflusste persönliche Antworten (Bortz & Döring, 2016, S. 308).

Folgende Fragen wurden für das Online-Survey formuliert:

- Warum unterrichten Sie Musik?
- Warum unterrichten Sie als Musiklehrkraft genau in einer Musikmittelschule?
- Warum / wozu soll es Musik als Schulfach auch in Zukunft geben?

5.1.2 Teilnehmende Personen

Für das Beantworten der dritten und letzten Forschungsfrage braucht es persönliche Erfahrungswerte, Meinungen und Perspektiven. Daher wurden im Zuge der Datenerhebung aktive Musiklehrpersonen an Musikmittelschulen befragt. Die teilnehmenden Personen wurde auf Lehrende an Musikmittelschulen in Oberösterreich beschränkt, um die Vergleichbarkeit zwischen den Daten zu gewährleisten und die Datenmengen auf eine für den qualitativen Zugang überschaubare Anzahl zu beschränken. Aufgrund des persönlichen Bezugs als Lehrperson einer Musikmittelschule konnten eine Vielzahl an Kontakten zu potenziellen Teilnehmerinnen und Teilnehmern hergestellt werden. Von den kontaktierten Personen erklärten sich 18 bereit, am Online-Survey teilzunehmen und die Fragen zu beantworten. Aufgrund der Anonymität der Survey hinsichtlich der ethischen Kriterien des ÖFEB (2017) bleibt die Identität der antwortenden Personen verborgen. Es werden lediglich Angaben zum Dienstalter und zum Geschlecht der Teilnehmenden erbeten. Für die zu codierenden Daten wurden sechsstellige Codes vergeben, um die Antworten im Nachhinein den teilnehmenden Personen zuordnen zu können. Die Codes setzen sich aus einem Teil, der Aufschluss

über die Person, und einem Teil, der Aufschluss über die Frage gibt, zusammen. Der Code L01F01 steht somit für die Antwort der ersten teilnehmenden Lehrperson (L01) auf die erste Frage der Survey (F01).

Bei genauerer Bearbeitung der Daten konnte anhand der Angaben einer teilnehmenden Person festgestellt werden, dass diese Lehrkraft die entsprechenden Kriterien für einen Vergleich der zu analysierenden Daten nicht erfüllt. Die Antworten dieser Person wurden deshalb aus der Analyse ausgeschlossen. Somit beläuft sich die finale Zahl der teilnehmenden Lehrpersonen auf 17.

5.2 Analysemethode: Qualitative Inhaltsanalyse

Die Auswertung der vorliegenden Daten aus den Antworten der Surveys wurde mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024) durchgeführt, da diese Art der Analyse für die Bearbeitung von Daten wie „Antworten auf offene Fragen in Surveys“ geeignet ist (S. 41). Die gesammelten Daten werden im Codierungsprozess einem Kategoriensystem zugeordnet. Anschließend wird versucht, anhand der Analyse der Daten die dritte Forschungsfrage zu beantworten.

Nach einer ersten Auseinandersetzung mit den vorliegenden Daten wurden im nächsten Schritt Hauptkategorien für das Codieren entwickelt. Im Bezug auf die erste Frage der Survey nach dem Grund für die Wahl von Musik als Unterrichtsfach konnten aus den vorhergegangenen Teilen der Arbeit die beiden Kategorien *Förderung musikalischer Kompetenz* und *Förderung dynamischer Kompetenzen* mittels eines deduktiven Verfahrens gebildet werden. Eine genauere Beschäftigung mit den Daten während des ersten Codierungsprozesses ergab die Notwendigkeit für eine dritte induktiv entstandene Kategorie, *Persönliches Interesse an Musik*, für die bei einem zweiten genaueren Codierungsvorgang zwei Subkategorien, *Freude am Unterrichten von Musik* und *Weitergabe von musikalischem Interesse*, gebildet werden konnten. Eine Kategorie für nicht codierte Aussagen wurde nachträglich der Vollständigkeit halber hinzugefügt.

Die Antworten auf die zweite Frage der Survey zum Grund für die Wahl einer Musikmittelschule als Arbeitsort verlangte nach gänzlich neuen Kategorien, die bei genauerer Durchsicht der Daten induktiv gebildet wurden. Folgende fünf Hauptkategorien konnten aus der ersten Analyse der Daten abgeleitet werden:

- a. Attraktive Rahmenbedingungen und Arbeitsumfeld
- b. Möglichkeiten der musikalischen Förderung
- c. Berufliche Gelegenheit
- d. Mitbegründung
- e. Hoher Stellenwert der Musik in der Schule

Im nächsten Schritt wurden die gesammelten Daten aus den Antworten der zweiten Frage der Survey auf seine Relevanz überprüft und den Kategorien zugeordnet. Bei einer erneuten intensiven Auseinandersetzung mit den Daten konnte der Bedarf an weiteren Differenzierungsmaßnahmen ausgeschlossen werden, somit wurden keine Subkategorien gebildet.

Die Antworten auf die dritte Frage der Survey wurden ebenfalls separat behandelt, da sie einen anderen Gesichtspunkt der Forschungsfrage abbilden. Für die vorliegenden Daten auf die Frage, warum es Musikunterricht aus der Sicht der befragten Lehrpersonen auch in Zukunft geben soll, konnten aus der relevanten Literatur, der aktuellen Forschungslage und den vorhergegangenen Analysen dieses Forschungsprojekts in einem deduktiven Prozess folgende erste Hauptkategorien gebildet werden:

- a. Musikalische Kompetenzen
- b. Soziale Kompetenz
- c. Kulturelle Kompetenz
- d. Personale Kompetenz
- e. Kognitive Kompetenz

Im Zuge des Codierungsprozesses wurden für neue Gesichtspunkte, die aus den Daten hervorgehen, zwei weitere Kategorien, *Musik als Bereicherung* und *Ausgleich zum Leistungsdenken* hinzugefügt. In weiterer Folge wurden die Daten dem Kategoriensystem zugeordnet. Bei einem erneuten genauen Codierungsvorgang wurden die Kategorien *Soziale Kompetenz*, *Kulturelle Kompetenz*, *Personale Kompetenz* und *Kognitive Kompetenz* unter dem Überbegriff *Transfereffekte* zusammengefasst.

Unter den gesammelten Daten befanden sich Aussagen, die keiner Kategorie zugeordnet werden konnten, weil sie inhaltlich nicht der Frage entsprachen oder keine präzise Antwort darauf gaben (z. B. „Man spricht ganz eigene Sinne an“, L08F03). Die finalen

Kategoriensysteme für alle Antworten aus dem Survey sind dieser Forschungsarbeit angehängt.

5.3 Ergebnisse

Die folgenden Abschnitte behandeln die aus den analysierten Daten hervorgehenden zentralen Themen für die Begründung von Musikunterricht aus der Sicht der Pädagoginnen und Pädagogen. Zuerst werden die Beweggründe der Lehrpersonen dargelegt, das Fach Musik zu unterrichten, danach werden die Begründungen für die Wahl einer Musikmittelschule als Arbeitsplatz vorgestellt. Die Reihung der Themen für diese beiden Punkte erfolgt nach Häufigkeit. Im dritten Punkt werden Begründungen der Lehrkräfte vorgestellt, warum es Musikunterricht auch in Zukunft relevant für die Schule ist. In diesem Abschnitt werden jene Begründungen, die sich auf Transfereffekte beziehen, den Begründungen mit Musik um der Musik willen gegenübergestellt.

5.3.1 Begründungen für die Wahl des Unterrichtsfachs Musik

Die Analyse der vorliegenden Daten zeigt, dass das persönliche Interesse der Lehrpersonen an Musik ein ausschlaggebender Faktor dafür ist, dass sich die Personen dafür entscheiden, Musik zu unterrichten. Die befragten Personen sehen Musik als wichtigen Teil ihres persönlichen oder beruflichen Lebens und finden Freude daran. Eine Lehrperson begründet ihre Wahl mit der Aussage „Weil ich selber Musiker bin“ (L16F01), eine andere Person schreibt: „Da Musik eine Leidenschaft von mir ist und ich dadurch authentisch den Schüler*innen Musik vermitteln kann“ (L01F01).

Ein wichtiger Aspekt des Faktors „Persönliches Interesse an Musik“ ist die Weitergabe dieses musikalischen Interesses an die Lernenden, die die Musiklehrpersonen unterrichte. Sieben Lehrkräfte begründen ihre Wahl des Unterrichtsfachs damit, dass sie selbst positive Erfahrungen mit Musik gemacht haben und machen und dies auch den Kindern und Jugendlichen ermöglichen möchten. Die folgenden drei Antworten der teilnehmenden Lehrpersonen greifen diesen Aspekt auf und enthalten den Schlüsselbegriff „Leidenschaft“:

„Musik ist meine persönliche Leidenschaft. Diese Erfahrungen an Schüler:innen weiterzugeben ist meine Motivation“ (L05F01).

„Musik ist meine Leidenschaft und bereitet mir selbst sehr viel Freude - davon möchte ich etwas weitergeben“ (L10F01).

„Da ich selbst Musiker bin und meine Leidenschaft gerne an Jugendliche weiter geben [sic] möchte“ (L07F01).

Eine weitere Lehrkraft spricht zwar nicht direkt von Leidenschaft, beantwortet die Frage „Warum unterrichten sie Musik?“ aber mit: „Weil ich dafür brenne“ (L03F01).

Auch das Argument, dass der Unterricht aufgrund des persönlichen Interesses und der Expertise der Lehrperson überzeugender wirkt, kommt in den gesammelten Daten vor:

„Am meisten Interesse und Erfahrung aller Fächer. Für Musik kann ich Kinder am Besten [sic] begeistern“ (L12F01).

Mehrere Lehrpersonen geben an, dass das Unterrichten von Musik selbst ihr Beweggrund für die Wahl des Unterrichtsfachs war. Das Arbeiten mit Kindern und das gemeinsame Musizieren bereitet ihnen Freude. Diese Begründung ergibt sich mitunter aus den folgenden Aussagen:

„Musik ist mein Leben, arbeite gerne musikalisch mit Kindern“ (L02F01).

„Ich mag es sehr, mit Schülern gemeinsam zu Musizieren [sic]“ (L13F01).

Neben dem persönlichen Interesse an Musik ist auch die Förderung der musikalischen Kompetenzen der Lernenden ein Thema, das in den vorliegenden Daten zur Sprache kommt. Die Lehrpersonen unterrichten mit dem Ziel, den Schülerinnen und Schülern musikalische Fähigkeiten beizubringen, die einen Mehrwert für ihr Leben haben. Folgendes schreibt L06 als Antwort auf die erste Frage:

„Jugendliche für unterschiedliche Musikstile begeistern, musikalische Fähigkeiten mitgeben, auf die die Kinder ein Leben lang zurückgreifen können“ (L06F01).

Aus den analysierten Daten geht hervor, dass nicht nur musikbezogene Themen, sondern auch der Einfluss von Musik auf andere Bereiche eine Rolle spielt. Die sonst separat behandelten Kategorien *Soziale Kompetenzen* und *Personale Kompetenzen* werden hier gesammelt mit der Kategorie *Dynamische Kompetenzen* nach Bermadinger et al. (2011) angesprochen. Eine Lehrkraft antwortet:

„Weil ich der Überzeugung bin, dass Musik für die Gesellschaft und für die Lebensqualität des Einzelnen heben kann. Musik sehe ich als essentiell [sic] für die menschliche Entwicklung an“ (L17F01).

5.3.2 Begründungen für die Wahl der Musikmittelschule

In Bezug auf die Frage, warum sich Musiklehrpersonen für die Arbeit an einer Musikmittelschule entscheiden, sind in erster Linie das Arbeitsumfeld und die dort herrschenden attraktiven Rahmenbedingungen von Bedeutung. Unterschiedliche Faktoren machen die Arbeit an einer Schwerpunktschule für die Musiklehrpersonen erstrebenswert. Eine Lehrperson bezieht sich in puncto Rahmenbedingungen vor allem auf die vorhandenen Ressourcen für musikalische Bildung an ihrem Standort:

„Das Vielfältige Angebot bietet viel Raum für kreatives Schaffen + Es [sic] zeigen sich qualitative Unterschiede in den Ergebnissen, da mehr Zeitressourcen verfügbar sind“ (L01F02).

Auch eine zweite Lehrkraft beschreibt die Ressourcen für Musikunterricht als positiv:

„Finde dort die besten Rahmenbedingungen. Technisch, zeitlich und auch was die SuS (Anm.: Schülerinnen und Schüler) angeht“ (L02F02).

Ein weiterer wichtiger Punkt, der aus den gesammelten Daten der Lehrpersonen hervorgeht, ist die berufliche Gelegenheit als Entscheidungsfaktor. Die teilnehmenden Lehrkräfte beschreiben den Grund für die Entscheidung, an einer Musikmittelschule zu unterrichten, als Ergreifen einer Gelegenheit („hat sich beruflich so ergeben“, L05F02; „Weil es sich so ergeben hat. Weil es aber auch mein Wunsch war“, L08F02).

Die Ergebnisse der Datenanalyse zeigen, dass für die Lehrpersonen auch die in den Musikmittelschulen gegebenen Möglichkeiten der musikalischen Förderung eine Rolle bei der Wahl des Arbeitsplatzes spielen. In den Daten wird beschrieben, dass einerseits die Schülerinnen und Schüler ein breiteres musikalisches Repertoire und gute Lernvoraussetzungen mitbringen, und andererseits vielfältige Fördermöglichkeiten geboten werden, die zu Lernerfolgen führen. Eine Lehrperson beschreibt das Potenzial des Musikschwerpunkts für die musikalische Bildung folgendermaßen:

„Die Ergebnisse mit Kindern mit erhöhter musikalischer Bildung und Förderung sind sehr reizvoll. Mehrstimmiges Singen, Klassenensemble, Band, etc. bringen gute Förderung für die Kinder und die Arbeit für mich als Lehrer ist viel attraktiver“ (L12F02).

Die Erwartungshaltung von L13 bezieht sich auf die Voraussetzungen für das musikalische Handeln, das die Lernenden mitbringen:

„Ich erwarte von Schwerpunktschülern Interesse am musikalischen Tun und eine größere Leistungsbereitschaft und Ausdauer“ (L13F02).

Aus den vorliegenden Daten geht hervor, dass der hohe Stellenwert, den Musik an den Schwerpunktschulen hat, einen Grund für Lehrpersonen darstellt, dort zu arbeiten. Die Lehrpersonen beschreiben, der hohe Stellenwert von Musik an ihren Schulstandorten wirkt sich positiv auf die Lernmotivation und die Zahl der Anmeldungen aus. Diese Effekte stellt L09 so dar:

„Musikschwerpunkt hat uns viele Schüler aus dem Bezirk gebracht und ist nicht mehr wegzudenken - große Begeisterung im Musiklehrer Kollegium sowie bei Schülern und Eltern“ (L09F02).

In den Daten findet sich auch die Mitbegründung des Musikschwerpunkts als ausschlaggebender Faktor für die Tätigkeit an einer Musikmittelschule. Zwei der teilnehmenden Lehrpersonen geben an, bereits von Beginn des Bestehens des Schwerpunktes daran mitzuarbeiten. Eine davon schreibt:

„Habe mit einer Kollegin vor ca. 25 Jahren diesen Musikschwerpunkt an unserer Schule aus Überzeugung, dass aktives Musizieren sich positiv auf die Schüler auswirkt, eingeführt und aufgebaut“ (L09F02).

5.3.3 *Argumentation für das Bestehen von Musikunterricht*

Die Lehrpersonen liefern mit den Antworten auf die dritte Frage der Survey, warum es Musikunterricht auch in Zukunft geben sollte, ein breites Spektrum an Begründungen für musikalische Bildung an der Schule. Die vorliegenden Daten lassen sich auf erster Ebene grob in zwei verschiedene Gruppen teilen. Einerseits sind für viele Teilnehmende Transfereffekte von musikalischer Tätigkeit auf andere Bereiche Begründungskriterien für den Musikunterricht. Eine teilnehmende Lehrperson fasst die Vielfältigkeit dieser Effekte folgendermaßen zusammen: „Musik fördert so viel mehr als nur den Gegenstand/das Fach selbst!“ (L02F03). Andererseits argumentieren die Lehrpersonen mit musikalischem und künstlerischem Handeln um der Musik Willen.

In der Überkategorie *Transfereffekte* finden sich Argumentationen für die Kategorien *Soziale Kompetenz*, *Kulturelle Kompetenz*, *Personale Kompetenz* und *Kognitive*

Kompetenz. Die meisten Nennungen lassen sich der Förderung der personalen Kompetenzen durch Musik zuordnen. Sieben der teilnehmenden Lehrpersonen beschreiben positive Effekte von Musik auf die Persönlichkeitsbildung, die persönliche Entwicklung oder auf individuelle Fähigkeiten wie Ausdauer und Resilienz. Folgende Beispiele aus den analysierten Daten beziehen sich auf die personale Kompetenz:

„Musikalische Bildung kann positiven Einfluss auf die Persönlichkeitsbildung ... haben“ (L05F03).

„Musik fördert ... die Persönlichkeit, ... schult Ausdauer“ (L09F03).

Fast genauso oft kommen in den vorliegenden Daten Argumentationen zur Förderung der sozialen Kompetenzen mit Musik vor. Sechs Lehrpersonen nennen Beispiele für positive Effekte auf das Sozialverhalten junger Menschen und das Gemeinschaftsgefühl, das beim gemeinsamen Musizieren entsteht. In den folgenden Zitaten wird diese Argumentationslinie verdeutlicht:

„Musikalische Bildung kann positiven Einfluss auf ... das Sozialverhalten haben“ (L05F03).

„Musik ... trägt zu einem Miteinander bei“ (L09F03).

„weil Musik Empathie und Gemeinschaft fördert“ (L17F03).

In den analysierten Antworten lassen sich genauso oft Argumente bezüglich der Förderung der kulturellen Kompetenzen durch Musik finden. Sechs Aussagen der Lehrpersonen lassen sich in die Kategorie *Kulturelle Kompetenz* einordnen. Einerseits geht es den Lehrpersonen um das Kennenlernen von und Beitragen zu Kultur generell, andererseits beziehen sie sich konkret auf die österreichische Kultur:

„Jungen Menschen sollte der Zugang zu diesem Kulturgut ermöglicht werden (+ gefördert werden)“ (L05F03).

„Musik ist ein äußerst wertvoller Beitrag für unser Kultur“ (L12F03).

„Als Kulturgut im Musikland Österreich unverzichtbar“ (L13F03).

Der Effekt auf die kognitiven Kompetenzen der Lernenden ist laut den vorliegenden Daten ebenfalls ein bedeutendes Kriterium für das Bestehen von Musikunterricht. Den Aussagen der Teilnehmenden nach leistet musikalische Bildung einen wichtigen Beitrag zur

schulischen Bildung und ist für das Lernen, die Konzentration und die Intelligenz von Relevanz:

„wichtig für die Konzentration“ (L04F03).

„Musik fördert die Intelligenz“ (L09F03).

„Studien belegen, dass musische Bildung im Lernprozess eine Unterstützung sein kann“ (L14F03).

Im Gegensatz zu den oben genannten Transfereffekten lassen sich in den analysierten Daten auch verschiedene Argumentationen für den Musikunterricht aufgrund der Musik selbst finden. Die teilnehmenden Lehrpersonen beschreiben, dass Musik einen Ausgleich zu den sonst sehr leistungsorientierten Fächern des Lehrplans bildet und den Lernenden im Vergleich zu anderen Gegenständen die Möglichkeit bietet, sich kreativ zu betätigen. Eine Lehrkraft argumentiert diesbezüglich so:

„Weil Musik ein Fach der Kreativität ist ohne den ständigen Leistungsdruck abliefern zu müssen“ (L07F03).

Für L16 ist ausschlaggebend, dass alle Lernenden die Gelegenheit haben, sich ohne Druck kreativ zu beteiligen:

„das wichtigste kreative Fach überhaupt. Jeder kann sich einbringen, ohne Notendruck“ (L16F03).

In Bezug auf die analysierten Daten lässt sich festhalten, dass die teilnehmenden Lehrpersonen Musik als Bereicherung sehen und sie deshalb als wichtig für die Schule erachten. Angesprochen werden sowohl der Wert der Musik für die Gesellschaft als auch für das Individuum.

„Gemeinsames aktives Singen und Musizieren grosses [sic] Erlebnis. Macht das Leben schöner“ (L08F03).

„als große Bereicherung für das Leben sowie den Alltag der Schüler, Musik ... berührt die Herzen der Menschen“ (L09F03).

Zuletzt ist auch die Förderung musikalischer Kompetenzen ein Grund für das Bestehen des Musikunterrichts in der Schule. Zwei der teilnehmenden Lehrpersonen geben an, dass musikalische Bildung wichtig ist, um den Lernenden eine Möglichkeit zur kreativen und musikalischen Erfahrung und Entfaltung zu bieten und einen Bezug zu musikalischer Qualität herstellen zu können. L03 schreibt hierzu:

„Damit Kinder Musik selbst erfahren und die Vielseitigkeit erkennen. Damit sie Qualität erkennen und an sich selbst spüren“ (L03F03).

Aus den nicht codierten Aussagen ist eine dennoch nennenswert für die Frage nach den Begründungskriterien für Musikunterricht. L05 spricht als einzige teilnehmende Person davon, das Bestehen von Musik als Pflichtfach zu überdenken:

„Ob Musik weiterhin ein verpflichtendes Fach sein soll, kann meiner Meinung nach diskutiert werden“ (L5F3).

5.4 Diskussion des dritten Teilprojekts

Die Ergebnisse der dritten Datenanalyse lassen nach genauer Betrachtung auf mehrere Zusammenhänge schließen. Anhand der Antworten auf die erste Frage der Survey nach der Begründung der Wahl von Musik als Unterrichtsfach konnte festgestellt werden, dass das persönliche Interesse an Musik ein Faktor ist, der andere Begründungsfaktoren zahlenmäßig bei weitem übersteigt. Nur eine der 17 teilnehmenden Personen macht keine Angaben zu ihrem persönlichen Bezug zur Musik, alle anderen Lehrkräfte begründen die Wahl ihres Unterrichtsfachs zumindest zum Teil mit ihrem persönlichen Interesse daran. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit einem in den Datenmengen zu Frage 3 auftauchenden Begründungskriterium für das Bestehen von Musikunterricht „Musik als Bereicherung“, in dessen Zusammenhang argumentiert wird, Musik mache das Leben schöner oder Sorge für Freude und Spaß im Leben. Es scheint einleuchtend, dass es einen Zusammenhang zwischen persönlichen positiven Erfahrungen mit Musik und der Betrachtung dieses Potenzials als Mehrwert für die Schule gibt.

Drei der ausschlaggebenden Argumente, warum Lehrpersonen in einer Musikmittelschule unterrichten, stehen in Zusammenhang miteinander. Einerseits werden gute Rahmenbedingungen und mehr zeitliche und materielle Ressourcen für den Musikunterricht angesprochen, was andererseits Auswirkungen auf die Möglichkeiten und die Qualität der musikalischen Bildung haben kann. Der Stellenwert, den Musik für das Schulpersonal, für die Eltern und Erziehungsberechtigten und für die Lernenden und deren Motivation hat, wird wiederum von den Ressourcen und dem musikalischen Bildungsangebot beeinflusst.

Ein wichtiger Bestandteil der Argumentationen für das weitere Bestehen von Musikunterricht bilden unterschiedliche Transfereffekte. Auffallend ist in der Kategorie *Kulturelle Kompetenz*, dass der Aspekt der interkulturellen Bildung nicht direkt

angesprochen wird. Im Vergleich zum Lehrplan für Mittelschulen, wo die Vielfalt von Musik betont wird und interkulturelle Bildung explizit als fächerübergreifende Kompetenz, die in den Musikunterricht miteinbezogen werden soll, genannt wird (Rechtsinformationssystem des Bundes, 2024), beziehen sich die Antworten der Lehrpersonen auf den Kulturbegriff im Allgemeinen beziehungsweise auf die österreichische Kultur.

6 DISKUSSION UND AUSBLICK

Im letzten Kapitel der vorliegenden Arbeit werden zunächst die zentralen Erkenntnisse aus den Forschungsprojekten zusammenfassend dargestellt, um einen Überblick über die im vorangegangenen Kapitel detailliert dargestellten Ergebnisse zu schaffen. Darauf aufbauend werden anschließend ausgewählte Aspekte diskutiert und mit relevanten theoretischen Grundlagen aus der Literatur verknüpft. In Bezug darauf wird versucht, als finales Produkt eine Liste mit allen aus dieser Arbeit hervorgehenden Begründungsfaktoren für den Musikunterricht Beispiel von Musikmittelschulen zu entwickeln. Das Kapitel schließt mit Ausführungen zu Leistungen und Limitationen der Studie und offenen Fragen für mögliche weiterführende Forschungsarbeiten.

6.1 Zentrale Ergebnisse

Die durchgeführte Studie hatte das Ziel, zu verstehen, wie musikalische Bildung in der Schule auf fachlicher, institutioneller und persönlicher Ebene legitimiert wird. Dafür wurde erstens die Frage behandelt, welche Argumente sich in Musikanthropologie und Musikgeschichte, Lern- und Entwicklungspsychologie, Musikpädagogik und Fachdidaktik sowie bildungspolitischen Programmatiken für die Begründung von Musikunterricht finden lassen; zweitens wurde untersucht, welche politischen, organisatorischen und pädagogischen Intentionen hinter der Führung einer Schule mit Musikschwerpunkt liegen; und drittens wurden Motive herausgearbeitet, warum Einzelpersonen Musik unterrichten.

Die zentralen Argumente, die in Bezug auf die erste Forschungsfrage aufgezeigt werden konnten, wurden bereits in Kapitel 2.5 als Überblick über den theoretischen Hintergrund der Forschungsarbeit zusammengefasst. Als Antwort auf die zweite Forschungsfrage kann festgehalten werden, dass sich die genannten Kriterien für den Mehrwert einer Schule mit Musikschwerpunkt in zwei grobe Kategorien einordnen lassen. Anhand der Analyse der Schulwebsites und der Befragung der Schulleitungen wurde deutlich, dass zum einen Transfereffekte eine tragende Rolle in der Legitimation musikalischer Bildung

und der eines Musikschwerpunktes spielen. Im Zentrum der Argumentation stehen den Analyseergebnissen zufolge die Auswirkungen von musikalischer Bildung auf (inter-)kulturelle, soziale, personale und kognitive Kompetenzen. Darüber hinaus bieten Musikmittelschulen einen Mehrwert für den Schulstandort in Form von zusätzlichen Ressourcen oder Alleinstellungsmerkmalen gegenüber anderen Schulen und daraus resultierenden hohen Anmeldezahlen.

Die zweite Argumentationslinie, die sich aus den Forschungsergebnissen herauslesen lässt, plädiert für den inhärenten Wert der Musik für die Lernenden. Einerseits werden durch Musikunterricht die musikalischen Kompetenzen der Lernenden gefördert, andererseits wird das Musizieren als freudvolle und bereichernde Aktivität gesehen, die einen Gegenpol zu den vielen leistungsbezogenen Inhalten im Fächerkanon der Pflichtschule darstellt. Musikmittelschulen bieten ein breites Angebot an musikalischen Förder-möglichkeiten, die die Talente und Interessensbereiche der Lernenden abdecken, und profitieren laut Befragung der Schulleitungen vom vielerorts vorhandenen persönlichen Engagement des Schulpersonals.

Als Antwort auf die dritte Forschungsfrage nach persönlichen Motiven von Lehrpersonen für die Wahl des Fachs Musik lässt sich zuallererst das persönliche Interesse der befragten Personen an Musik als zentrales Argument feststellen. Die Lehrpersonen begründen ihre Wahl hauptsächlich mit einer Leidenschaft für Musik, mit Freude am Unterrichten von Musik, oder dem Ziel, ihr musikalisches Interesse an die Lernenden weitergeben zu wollen. Auch der Mehrwert des Musikunterrichts für die musikalische Förderung sowie Kompetenzbereiche außerhalb der musikalischen Bildung ist für Lehrkräfte relevant. Besonders der Wert ihres Faches für die Persönlichkeits-entwicklung, die Sozialisation und das Kulturverständnis wird hoch eingeschätzt. Für Lehrpersonen bieten Musikmittelschulen gute Rahmenbedingungen in Form von zeitlichen und materiellen Ressourcen, die einerseits die Qualität des Musikunterrichts und den Lernerfolg positiv beeinflussen und zusätzlich dafür sorgen, dass Musik für die Lernenden, das Schulpersonal sowie die Eltern und Erziehungsberechtigten einen hohen Stellenwert hat.

6.2 Diskussion ausgewählter Aspekte

Im folgenden Abschnitt werden als relevant erachtete Erkenntnisse näher beleuchtet und miteinander in Bezug gesetzt. Dabei werden Verbindungen zu Literatur und Forschungsstand aus dem theoretischen Hintergrund hergestellt.

Beim Betrachten der Forschungsergebnisse der vorliegenden Arbeit wird deutlich, dass der Fokus der Argumentation für Musikunterricht auf den Transfereffekten von Musik liegt. Die Effekte auf Kompetenzbereiche außerhalb der musikalischen Bildung sind in allen drei durchgeführten Teilprojekten der Studie zentraler Bestandteil der dargestellten Begründungen für musikalische Bildung an der Schule. Die von Bermadinger et al. (2011) als dynamische Kompetenzen zusammengefasste Bereiche finden sich am häufigsten in den analysierten Daten wieder. Die Förderung von sozialen sowie personalen Kompetenzen mittels Musik ist in allen drei Analysen ein wichtiges Argument für den Musikunterricht. Die Förderung (inter-)kultureller Kompetenzen wird sowohl auf den Schulwebsites als auch von den Lehrpersonen als wichtiger Punkt genannt, bekommt von den Direktorinnen und Direktoren aber keine Nennung. Die genannten Argumente zur Förderung von dynamischen Kompetenzen und zur persönlichkeitsbildenden und gemeinschaftsfördernden Wirkung von Musik sind weit verbreitet (Cslovjecsek, 2023; Österreichischer Musikrat, 2017; Pfeiffer, 2013) und haben als Basis für eine umfassende persönliche, emotionale und soziale Entwicklung sogar Einzug in den Lehrplan für Musik gefunden (Rechtsinformationssystem des Bundes, 2023; Clausen, 2024). Diese Überzeugungen stützen sich allerdings auf Theorien, die nicht immer empirisch nachweisbar sind (Schellenberg & Weiß, 2013; Winner et al., 2013).

Über die dynamischen Kompetenzen hinaus findet sich das Argument, Musik fördere kognitive Kompetenzen in allen drei Analysen wieder. Die Effekte von Musik auf Intelligenz, Schulleistungen, sprachliche Kompetenzen, Gehirnfunktion oder Lernmotivation werden seit der Bastian-Studie (2000) viel diskutiert. Die Ergebnisse aktueller Forschungsprojekte zeigen zwar, dass es einen Zusammenhang zwischen aktivem Musizieren und kognitiven Kompetenzen gibt, eine Kausalität lässt sich jedoch nur in den seltensten Fällen nachweisen (Hille & Schupp, 2013; Winner et al., 2013).

Als Erklärung dafür, warum sich die Argumente für musikalische Bildung an der Schule trotz fehlender Evidenz so stark auf die genannten Transfereffekte beziehen, bieten sich

folgende zwei Theorien an: Einerseits wäre denkbar, dass die Theorien, Musik fördere die Intelligenz, das Sozialverhalten oder die Persönlichkeitsentwicklung durch Medien und Politik so weit verbreitet wurden (Jank, 2016), dass sie zum ‚common knowledge‘ wurden. Die zweite mögliche Erklärung in Bezug auf die Berichte der Lehrpersonen und Schulleitungen wäre, dass im Schulalltag durchaus derartig positive Effekte an den Lernenden beobachtbar sind, diese aber durch bisher durchgeführte Forschungsprojekte nicht ausreichend bewiesen oder nur vermutet werden konnten (Dick, 2013; Gembris, 2015; Kuhl, 2009).

Ein weiterer Punkt, der bei der Betrachtung der Ergebnisse auffällt, sind die Argumentationslinien, die Musikunterricht der Musik selbst wegen als wichtig erachten. Die aktuelle Literatur ist sich einig, dass Musikunterricht nicht nur durch Transfereffekte gerechtfertigt werden sollte, sondern einerseits ein wichtiger Bestandteil der menschlichen Kultur ist und andererseits Möglichkeiten für bereichernde kreative und musikalische Erfahrungen bietet (Cslovjecsek, 2023; Oelkers, 2019; Winner et al., 2023). In allen drei durchgeführten Teilprojekten der Forschungsarbeit ist die Entwicklung musikalischer Kompetenzen ein wichtiges Ziel des Musikunterrichts, das mit den im Lehrplan verankerten Zielen der ästhetisch-künstlerischen Bildung, des Erwerbs musikalischer Fertigkeiten und der Entdeckung des eigenen musikalischen Potenzials übereinstimmt (Rechtsinformationssystem des Bundes, 2024). Im Vordergrund steht dabei die möglichst vielfältige Förderung der individuellen Begabungen und Fähigkeiten der Lernenden, was laut den Ergebnissen der zweiten und dritten Analyse aufgrund der größeren zeitlichen und materiellen Ressourcen vor allem in Musikmittelschulen gut möglich ist. Aus den Ergebnissen dieser beiden Analysen lässt sich in weiterer Folge schließen, dass Musikmittelschulen einerseits gute Möglichkeiten der musikalischen Förderung bieten und andererseits aufgrund des höheren Stellenwerts, den Musik für die Akteurinnen und Akteure an der Schule hat, mehr Gelegenheiten haben, diese Möglichkeiten auch auszuschöpfen.

Eine Brücke zwischen den beiden zuvor dargelegten Aspekten bilden jene Argumentationen, die zwar einerseits den inhärenten Wert der Musik anerkennen, ihren Mehrwert jedoch nicht nur im Musizieren selbst oder dem Ausbilden musikalischer Fähigkeiten, sondern indirekt auch in anderen Lebensbereichen sehen. Besonders herausragend unter den Ergebnissen des dritten Teilprojekts ist dabei der hohe Anteil der

befragten Lehrpersonen, die ihr eigenes Interesse und ihre Freude an der Musik sowie ihren persönlichen Bezug zur Musik als ausschlaggebenden Grund für die Wahl ihres Unterrichtsfachs nennen. Diese persönlichen positiven Erfahrungen im Umgang mit Musik unterstützen die Argumente, dass Musik den Lernenden Freude bereiten und eine Bereicherung für ihr Leben darstellen kann, die sich in den Ergebnissen aller drei qualitativen Inhaltsanalysen finden lassen und auch die Überzeugung des Österreichischen Musikrats (2017) aufgreifen, dass durch gemeinsames Musizieren Freude entsteht. Geht man noch einen Schritt weiter, so lassen sich in diese Argumentation auch jene Aussagen einbeziehen, die einerseits davon sprechen, dass die eigene Begeisterung für Musik den Lehrberuf für die befragten Lehrpersonen schöner macht, und andererseits, dass ein Musikschwerpunkt den Schulstandort auf unterschiedlichen Ebenen aufwertet, was wiederum die Attraktivität des Berufs für manche Lehrpersonen steigert. Zu diesen dargelegten Punkten könnte das Fazit gezogen werden, dass Musik zwar nicht nachweislich intelligent oder sozial macht, aber nach den Erfahrungen und Überzeugungen der befragten Musiklehrpersonen zumindest glücklich. Aus diesen Ergebnissen verallgemeinernde Schlüsse zu ziehen wäre jedoch wissenschaftlich nicht zulässig, sondern ein weiteres interessantes Forschungsthema.

Abschließend konnten einige Argumente identifiziert werden, die zwar in der Literatur des theoretischen Hintergrunds dieser Forschungsarbeit eine wichtige Rolle spielten, in den Ergebnissen aus den Datenanalysen aber keine Bedeutung hatten. Die Bedeutung von Musik für die Erziehung und Charakterbildung ist aus historischer Sicht groß (Ehrenforth, 2005). In den Daten, auf denen die Ergebnisse dieses Forschungsprojekts basieren, finden sich allerdings keine konkreten Aussagen dazu. Ein Grund dafür könnte sein, dass die Erziehungsarbeit, mitunter aufgrund der neuen Gegenstandsbezeichnung von Musik (ohne -erziehung), nicht mehr nur als Verantwortung der künstlerischen Fächer gesehen wird, sondern ein allgemeines Ziel der Schule ist. Zu diesem Punkt ist jedoch anzumerken, dass personale und soziale Kompetenz einige Themen aufgreifen, die im historischen Kontext mit Erziehung und Charakterbildung angesprochen werden (Kraemer, 2007).

Im Schulkontext scheint Musik auch als wissenschaftliche Disziplin nicht mehr so wichtig zu sein wie beispielsweise bei den *septem artes liberales* oder den Musikwissenschaften des Mittelalters. Das Fehlen dieses Arguments in der Praxis unterstreicht die Tendenz aus der Theorie, dass Musikunterricht heutzutage nicht mehr hauptsächlich der

musikalischen Profession und theoretischen Wissensaneignung dient, sondern im Sinne des Praxisbezugs mehr auf die Förderung von persönlichen, individuellen Kompetenzen und Kreativität abzielt (Gruhn, 2003).

In der Literatur wird das Argument, der Zugang zu kultureller Teilhabe und somit zu Musik sei ein Menschenrecht, als sehr wichtig erachtet. In der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (1948), in der Kinderrechtskonvention (1989), im Sozialpakt (1966) und in den musikalischen Grundrechten (International Music Council, 2025) wird das Recht eines jeden Menschen auf Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben und auf entsprechende Fördermöglichkeiten festgeschrieben. Die vorliegenden Forschungsergebnisse deuten jedoch darauf hin, dass diese Argumentationslinie im schulischen Kontext keine große Bedeutung hat. Möglicherweise liegt dies daran, dass die befragten Personen und ihre Lernenden ihr „Recht auf Musik“ selbstverständlich wahrnehmen, ohne sich dafür einsetzen zu müssen. So wäre es denkbar, dass in den teilnehmenden Musikmittelschulen Musik aufgrund der Schwerpunktsetzung als ein selbstverständlicher Teil der Schulbildung angesehen wird. Das Recht auf Kultur wird in der Schule eher indirekt mit dem Argument aufgegriffen, dass Musik die kulturellen Kompetenzen fördert.

Während in den für die Analyse herangezogenen Daten Aussagen zum Mehrwert von Musik für eine freudvolle und sinnvolle Freizeitgestaltung gefunden werden konnten, wird der Aspekt der musikalischen Bildung und ihrer Relevanz für den beruflichen Werdegang nicht weiter beleuchtet. Weder wird Musikunterricht als Sprungbrett für eine Karriere als Profimusikerin oder Profimusiker erwähnt, noch wird argumentiert, dass Musik Arbeitsmöglichkeiten in unterschiedlichen kulturellen Bereichen schafft. Auch als Vorbereitung für den tertiären Bildungsbereich (wie z. B. für ein Hochschul- oder Universitätsstudium als Musiklehrkraft) wird Musikunterricht nicht genannt. Ein Grund für das Fehlen dieser Argumentationslinie könnte sein, dass die Gruppe der Befragten nur aus Musiklehrkräften an Musikmittelschulen bestand und daher sehr homogen war. Möglicherweise würde eine vielfältigere Zusammensetzung der Teilnehmenden mit Personen, die außerhalb der Pflichtschule in Musikberufen tätig sind, auch eine breitere Liste an Argumenten für die musikalische Bildung liefern.

Als abschließendes Ziel dieser Forschungsarbeit wird im Folgenden versucht, eine Liste mit Begründungskriterien für die musikalische Bildung an der Schule zu erstellen, in der

relevante Argumente aus der zugrunde liegenden Literatur und der durchgeführten Forschung zusammengefasst werden. Diese verdichtete Analyse der zusammengetragenen Erkenntnisse soll als abschließendes Fazit dienen und das Ergebnis der vorliegenden Arbeit auf einen Blick darstellen.

Folgende zehn Begründungskriterien für die musikalische Bildung in der Schule mit besonderem Fokus auf oberösterreichische Musikmittelschulen können in Bezug auf die vorliegende Forschungsarbeit formuliert werden. Die Reihung der Punkte erfolgt systematisch nach Wirkungsebenen von individuellen Faktoren über gesellschaftliche Argumente bis hin zu Argumenten für die Schule als Institution.

- a. Musikalische Bildung ist ein Menschenrecht
- b. Musikalische Bildung fördert musikalische Kompetenzen
- c. Musikalische Bildung fördert kognitive Kompetenzen
- d. Musikalische Bildung fördert personale Kompetenzen
- e. Musikalische Bildung fördert die Kreativität und schafft einen Ausgleich zum Leistungsdenken
- f. Musikalische Bildung fördert soziale Kompetenzen
- g. Musikalische Bildung fördert (inter-)kulturelle Kompetenzen
- h. Musikalische Bildung birgt Chancen für Karriere und Freizeitgestaltung
- i. Musikalische Bildung bereitet Freude und bereichert das Leben
- j. Musik ermöglicht attraktive Rahmenbedingungen am Schulstandort

6.3 Leistungen und Limitationen der Studie

Die grundlegende Leistung der vorliegenden Forschungsarbeit liegt darin, dass diese einen noch zum Großteil unerforschten Aspekt untersucht und somit mit Blick auf Oberösterreichs Musikmittelschulen einen ersten Einblick in die Frage gibt, wie musikalische Bildung an der Schule begründet werden kann. Diese Arbeit konnte erstens durch eine ausführliche Analyse relevanter Fachliteratur zusammenfassen, welche Argumente in Musikanthropologie und Musikgeschichte, Lernpsychologie und Entwicklungspsychologie, Musikpädagogik und Fachdidaktik sowie bildungspolitischen Programmatiken für die Begründung von Musikunterricht aufgefunden werden können. Zweitens konnte das durchgeführte Forschungsprojekt die Frage beantworten, welche politischen, organisatorischen und pädagogischen Intentionen der Entscheidung zugrunde liegen, eine Schule mit Musikschwerpunkt zu führen. Drittens gelang es mit der durchgeführten Analyse, Motive herauszuarbeiten, warum Einzelpersonen Musik

unterrichten. Auf Basis dieser Ergebnisse konnte als finales Endprodukt eine zusammenfassende Liste mit zehn relevanten Begründungskriterien für die musikalische Bildung an Schulen formuliert werden.

Die vorliegende Forschungsarbeit unterliegt der Limitation, dass die Gruppe der für die Analyse herangezogenen Schulen und befragten Personen zum einen auf den oberösterreichischen Raum beschränkt war und zum anderen aufgrund der Begrenzung auf Musikmittelschulen wenig Diversität vorwies. Deshalb ist das Ergebnis zwar für die lokale Perspektive relevant, aber global gesehen mit hoher Wahrscheinlichkeit unvollständig. Diese Limitation begrenzt die Übertragbarkeit der Ergebnisse der vorliegenden Studie. Mit mehr zeitlichen und personellen Ressourcen wäre es möglich, einen umfassenderen Einblick in das erforschte Thema zu erlangen.

6.4 Offene Fragen für weitere Forschung

Diese Forschungsarbeit widmete sich der Frage, wie musikalische Bildung in der Schule begründet werden kann. Es wurden wissenschaftliche Fachliteratur und theoretische Bildungskonzepte miteinbezogen, Websites von Musikmittelschulen und Aussagen deren Akteurinnen und Akteuren analysiert, um Begründungszusammenhänge zu verstehen. Allerdings bleibt offen, welche Implikationen die gesammelten Ergebnisse für die Schule der Zukunft haben könnte. In dieser Hinsicht könnte der Frage nachgegangen werden, wie die Bildungspolitik oder Arbeitsgemeinschaften für Musikerziehung und für Musiklehrpersonen an Musikmittelschulen mithilfe der Ergebnisse aus dieser Arbeit gecoach werden könnten und wie gearbeitet werden müsste, um Entscheidungsträger zu motivieren, mehr Ressourcen für die musikalische Bildung zur Verfügung zu stellen. Diese Fragestellung wäre ein interessanter Aspekt für eine eigene Forschungsarbeit, da sie den Rahmen des vorliegenden Projekts sprengen würde.

Eine weitere offene Frage ergibt sich aus dem ersten Teilprojekt und der Feststellung, dass sich viele der Argumente aus der Analyse mit den gesammelten Argumenten aus der Literatur überschneiden (siehe Kapitel 3.4 und 3.5). In Bezug darauf wäre im nächsten Schritt spannend, zu erforschen, ob sich die in der Analyse gesammelten Begründungskriterien für musikalische Bildung auf theoretisches Wissen beziehen, oder ob aus anderen Gründen die gleichen Grundgedanken enthalten sind.

Ein interessanter Forschungsaspekt wäre aufbauend auf das erste Teilprojekt auch zu analysieren, in welcher Form und Häufigkeit die allgemeinen Kernbotschaften der Musikmittelschulen Oberösterreichs (2024) auf den Websites der einzelnen Schulen vertreten sind. Diesen Aspekt zusätzlich in die Analyse miteinzubeziehen würde allerdings den Rahmen dieser Arbeit überschreiten.

Ein in der vorliegenden Studie zu wenig behandelter Aspekt betrifft die Frage, wie ein Musikschwerpunkt die Schulqualität beeinflusst. Zwar werden in den Kapiteln 4.3 und 5.3 Aussagen zu Rahmenbedingungen und Ressourcenverteilung getroffen, es wäre jedoch eine gezieltere Forschung zu diesem Thema notwendig, um genauere Aussagen zum Zusammenhang zwischen Schwerpunktsetzung und Schulqualität treffen zu können.

Das dritte Teilprojekt wirft die Frage auf, inwiefern der Stellenwert von Musik für Schulpersonal, Eltern und Erziehungsberechtigte und Lernende an Musikmittelschulen höher ist als an anderen Schulstandorten ohne Musikschwerpunkt. Um dieser Fragestellung nachzugehen, bräuchte es ein eigenständiges Forschungsprojekt, das die Perspektive von Personen aus Schulen mit und ohne Musikschwerpunkt miteinbezieht und vergleicht.

Im dritten Teilprojekt wurde festgestellt, dass sich die Argumente der befragten Lehrpersonen weniger auf kulturelle Vielfalt und interkulturelle Bildung beziehen, sondern die österreichische Kultur und Tradition in den Vordergrund gestellt wird. Zu diesem Aspekt wäre eine umfassendere, zielgerichtete Forschung mit mehr teilnehmenden Personen über die Grenzen von Oberösterreich hinaus interessant, um noch aufschlussreichere Ergebnisse darüber zu erhalten, wie wichtig der Aspekt der interkulturellen Bildung und kulturellen Diversität für Lehrpersonen in Österreich ist.

Wie in Punkt 6.3 erwähnt, könnte eine umfassendere Studie zu besser übertragbaren Antworten auf die Frage, wie musikalische Bildung für die Schule begründet werden kann, führen. Dafür müsste eine Studie konzipiert werden, in der Lehrpersonen und Schulleitungen aus verschiedenen Schultypen miteinbezogen werden und die Befragung auf ganz Österreich ausweitert wird. So könnten aussagekräftigere Ergebnisse zum erforschten Thema erlangt werden.

III Literaturverzeichnis

- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. (1948), Vereinte Nationen. Verfügbar unter:
<https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>
- Altenmüller, E. (2012). *Macht Musik intelligent?*, Spektrum.de. Zugriff am 15.2.2025.
Verfügbar unter: <https://www.spektrum.de/news/macht-musik-intelligent/1151099>
- ARD alpha. (2021). *Musizieren macht schlau*, Bayrischer Rundfunk. Zugriff am
15.2.2025. Verfügbar unter: https://www.ardalpha.de/wissen/psychologie/musik-forschung-intelligenz-musikalitaet-100.html?utm_source=chatgpt.com
- Auswertiges Amt (Hrsg.). (2024). *Vierter Staatenbericht zur Umsetzung der UNESCO-Konvention über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen von 2005 in und durch Deutschland*. Verfügbar unter:
https://www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche_UNESCO-Kommission/02_Publikationen/Publikation_2024_Vierter_deutscher_Staatenbericht_Vielfalt_kultureller_Ausdrucksformen.pdf
- Bastian, H. G. (2000). Musik(erziehung) und ihre Wirkung - Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. *Schweizer Musikzeitung*, (5), 9–10. Verfügbar unter:
https://www.kmaargau.ch/wp-content/uploads/00_05_musikerziehung-1.pdf
- BBC. (2025). *Ed Sheeran calls on the government to protect and grow music education*. Zugriff am 15.4.2025. Verfügbar unter:
<https://www.bbc.co.uk/newsround/articles/cy87z3wnd1wo>
- Bermadinger, W., Donat, L., Hoffmann, S., Koch, M., Kostner, P., Malmberg, I. et al. (2011). *Kompetenzen in Musik am Ende der 8. Schulstufe* (Fachinspektorinnen und Fachinspektoren für Musikerziehung, Hrsg.). Wien: Arbeitsgruppe "Kompetenzen in Musik, Sekundarstufe I".
- Bertelsmann Stiftung. (o. J.). *Musikalische Grundschule - die Verbindung von Musik und Schulqualität*. Zugriff am 8.3.2025. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/ueber-uns/was-wir-erreicht-haben/musikalische-grundschule/>
- Bildungsdirektion Oberösterreich. (o. J.). *Musikalische Schwerpunktschulen*. Zugriff am 14.4.2025. Verfügbar unter: <https://www.bildung-ooe.gv.at/Schule-und-Unterricht/Paedagogische-Themen/Musik/Musikalische-Schwerpunktschulen.html>
- Bortz, J. & Döring, N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation. In den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin: Springer-Verlag.

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2025). *Interkulturelle Bildung*. Zugriff am 23.2.2025. Verfügbar unter:
https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/interkulturelle_bildung.html
- Clausen, B. (2024). *Musik in der allgemeinbildenden Schule*, Deutsches Musikinformationszentrum. Zugriff am 4.1.2025. Verfügbar unter:
<https://miz.org/de/beitraege/musik-in-der-allgemeinbildenden-schule>
- Cslovjecsek, M. (2023). *Schulmusik für alle?* Bielefeld, Germany: transcript Verlag.
<https://doi.org/10.14361/9783839468845>
- Cuturi, R. A. (2022, 7. Januar). Warum Kinder ein Instrument lernen sollten. Wie die kognitiven, mentalen und motorischen Fähigkeiten durch Musik gestärkt werden. *OÖNachrichten*, S. 6.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.). (o. J.). *Kulturelle Bildung*. Zugriff am 9.3.2025. Verfügbar unter: <https://www.unesco.de/themen/kultur/kulturelle-bildung/>
- Deutsches Musikinformationszentrum (Stiftung für Zukunftsfragen, Hrsg.). (2023). *Freizeitaktivitäten in Deutschland (Freizeit-Monitor)*. Zugriff am 1.3.2025. Verfügbar unter: <https://miz.org/de/statistiken/freizeitaktivitaeten-in-deutschland-freizeit-monitor>
- Dick, A. (2013). *Bedeutung des Musikerlebens für die Entwicklung des Kindes in westlichen Kulturen*. Diplomarbeit. Universität Wien, Wien. Zugriff am 9.2.2025. Verfügbar unter: <https://services.phaidra.univie.ac.at/api/object/o:1298421/get>
- Donat, L. & Gruber, H. (2024). *Kommentar zum Fachlehrplan Musik (Mittelschule/AHS-Unterstufe)*, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Edelmann, W. & Wittmann, S. (2019). *Lernpsychologie. Mit Online-Material* (8., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz. Verfügbar unter: <https://content.e-bookshelf.de/media/reading/L-12638527-0b5a6902e3.pdf>
- Ehrenforth, K. H. (2005). *Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen ; von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart*. Mainz: Schott. Verfügbar unter: http://bvbr.bib-bvb.de:8991/F?func=service&doc_library=BVB01&doc_number=010483626&line_number=0001&func_code=DB_RECORDS&service_type=MEDIA
- Europäische Union. (2006). *Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen*. Verfügbar unter:
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962>

- Föderation musikpädagogischer Verbände Deutschlands. (2021). *Positionspapier zur musikalischen Bildung in Deutschland*, FVM. Verfügbar unter: https://www.musikschulen.de/medien/doks/Positionen_Erklarungen/fmv-positionspapier-zur-musikalischen-bildung-in-deutschland.pdf
- Gembris, H. (2015). *Transfer-Effekte und Wirkungen musikalischer Aktivitäten auf ausgewählte Bereiche der Persönlichkeitsbildung. Ein Überblick über den aktuellen Stand der Forschung*, Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/index.php?id=5308>
- Glaser, H. & Schönherr, D. (2023). *Kulturelle Beteiligung in Österreich. Besuch von Kulturveranstaltungen, Kultureinrichtungen und -stätten*, SORA - Institute for Social Research and Consulting. Verfügbar unter: https://boja.at/sites/default/files/wissen/2023-05/2023_05_22264_Kulturelle_Beteiligung_in_OEsterreich_Endbericht.pdf
- Gruhn, W. (2003). *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Hofheim: Wolke-Verl.
- Guhn, M., Emerson, S. D. & Gouzouasis, P. (2020). A population-level analysis of associations between school music participation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 112(2), 308–328. <https://doi.org/10.1037/edu0000376>
- Harbachschule. (2024). *Informationen Musikschwerpunkt & Musikklassen*, Mittelschule Linz Harbach - MMS 12. Zugriff am 4.1.2025. Verfügbar unter: <https://www.harbachschule.at/schule-2417/informationen-musikklasse>
- Heß, F., Wilke, K. & Brenne, A. (Bertelsmann Stiftung, Hrsg.). (2011). *Resonanzen: Musikalische Praxis und Schulentwicklung. Abschlussbericht zur Evaluation der Transferphase des hessischen Modellprojekts Musikalische Grundschule (2008-2010)*, Universität Kassel - Institut für Musik. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/MG_Eva_Bericht_Hessen2.pdf
- Hille, A. & Schupp, J. (2013, September). *How Learning a Musical Instrument Affects the Development of Skills*. Bonn.
- Hladschik, P. (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Hrsg.). (2019). *polis aktuell: Musik und Menschenrechte*, Zentrum polis - Politik Lernen in der Schule. 2. Verfügbar unter: https://www.politiklernen.at/dl/pnptJMJKomIMMJqx4kJK/pa2__musik_und_MR_web_pdf

- Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. (o. J.). *Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht*. Zugriff am 15.2.2025. Verfügbar unter: <https://www.iqs.gv.at/themen/nationale-kompetenzerhebung/grundlagen-der-nationalen-kompetenzerhebung/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht>
- International Music Council. (2025). *Our Values*. Zugriff am 16.2.2025. Verfügbar unter: <https://imc-cim.org/about-us/our-values/>
- Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte. (1966), Vereinte Nationen. Verfügbar unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/ICESCR/ICESCR_Pakt.pdf
- Jank, W. (2001). Jugend - Musik - Musikunterricht. Wandel der Rahmenbedingungen und Perspektiven für das Schulfach Musik. In Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (Hrsg.), *Musik in der Schule. Tagungsbericht zum Symposium, 8. Februar 2000* (S. 5–18). Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18575/pdf/Jank_2001_Jugend_Musik_Musikunterricht.pdf
- Jank, W. (2016). Musik und Musikdidaktik. In H. Bayrhuber, U. Abraham, V. Frederking, W. Jank, M. Rothgangel & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer allgemeinen Fachdidaktik* (Fachdidaktische Forschungen, Band 9, S. 105–122). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:18936>
- Kaiser, H. J. (2002). Musik in der Schule? - Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*. Verfügbar unter: http://www.zfkm.org/sonder02-kaiser_a.pdf
- Köhler, J. (2019). Kulturelle Bildung als pädagogische Aufgabe von Schule. In schulheft (Hrsg.), *Musikerziehung = musikalische Bildung? Zum Stellenwert von Musik in der Schule* (schulheft, 4/2018, 1. Auflage, S. 7–17). Innsbruck: Studien Verlag.
- Konrad-Adenauer-Stiftung. (2004). *Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts. Initiative "Bildung der Persönlichkeit"*. Verfügbar unter: https://www.kas.de/documents/252038/253252/7_dokument_dok_pdf_5929_1.pdf/f537e70b-bb52-d4a0-773d-5be3ad928eb2?version=1.0&t=1539673499812
- Konvention über die Rechte des Kindes. (1989), UNICEF. Verfügbar unter: <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention>

- Kraemer, R.-D. (2007). *Musikpädagogik - eine Einführung in das Studium* (Forum Musikpädagogik, Bd. 55). Augsburg: Wißner.
- Kranefeld, U. (2015). Ergebnisse der Forschungen zu den Programmen Jedem Kind ein Instrument in Nordrhein-Westfalen und Hamburg. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument*.
- Kraus, N., Hornickel, J., Strait, D. L., Slater, J. & Thompson, E. (2014). Engagement in community music classes sparks neuroplasticity and language development in children from disadvantaged backgrounds. *Frontiers in Psychology*, 5, 1403. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01403>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (Grundlagentexte Methoden, 6., überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Verfügbar unter: https://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779979135
- Kuhl, J. (2009). Macht Musik reifer? Theoretische und methodische Aspekte der Persönlichkeitsbildung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Pauken mit Trompeten. Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern?* (S. 98–113). Bonn, Berlin.
- Landesverband der Musikschulen in NRW e.V. (o. J.). *Überblick JeKits*. Zugriff am 17.1.2025. Verfügbar unter: <https://www.jekits.de/das-programm/ueberblick/>
- Lohaus, A., Vierhaus, M. & Maass, A. (2010). Grundbegriffe der Entwicklungspsychologie. In A. Lohaus, M. Vierhaus & A. Maass (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters* (S. 2–9). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-03936-2_1
- Lückel, S. (2021). *Cantar es mi mundo - Singen ist meine Welt. Spielräume zur Ermöglichung allgemeiner Bildungserfahrungen im Musikunterricht* (1st ed. 2021). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36069-6>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Beltz Pädagogik, 12., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz. Verfügbar unter: http://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407293930
- Mica. (2024). *Der Wert von Kunst und Kultur - Musik als Lebensnerv*, MUSIC Information Center AUSTRIA. Zugriff am 4.1.2025. Verfügbar unter: <https://www.musicaustria.at/der-wert-von-kunst-und-kultur-musik-als-lebensnerv/>

- MMS Andorf. (2024). *Musik-Mittelschule*, Musikmittelschule Andorf. Zugriff am 4.1.2025.
Verfügbar unter: <http://www.msandorf.at/musik-mittelschule/anmeldung-mms/>
- MMS Enns. (2024). *Musikklassen. Warum Schwerpunkt Musikmittelschule?*, Musikmittelschule Enns. Zugriff am 4.1.2025. Verfügbar unter:
<https://www.mms-enns.at/schule/musikklassen/>
- MMS Freistadt. (2024). *Musikunterricht*, Musikmittelschule Freistadt. Zugriff am 4.1.2025. Verfügbar unter:
<https://mms-freistadt.at/anmeldeinformation/musikunterricht/>
- MMS Gosau. (2024). *Musikschwerpunkt*, Musikmittelschule Gosau. Zugriff am 4.1.2025.
Verfügbar unter: <https://www.schule-gosau.at/index.php/musik/musikschwerpunkt>
- MMS Haag. (2024). *Musikklassse*, Musikmittelschule Haag. Zugriff am 4.1.2025.
Verfügbar unter: <https://www.mms-haag.at/schwerpunkte/musikklassse/>
- MMS Leonding. (2024). *Musikklassse*, Musikmittelschule Leonding. Zugriff am 4.1.2025.
Verfügbar unter: <https://mmsleonding.at/musikklassse/>
- MMS Niederneukirchen. (2024). *Unsere Schule - Schwerpunkte*, Musik-Mittelschule Niederneukirchen. Zugriff am 4.1.2025. Verfügbar unter:
<https://www.mms-nnk.at/unsere-schule/#leitbild>
- MMS Traun. (2024). *Unsere Schwerpunkte*, Musikmittelschule Traun. Zugriff am 4.1.2025. Verfügbar unter: <https://www.nms-traun.at/Unsere-Schwerpunkte/>
- MS Promenade Steyr. (2024). *Leitbild*, Mittelschule/Musikmittelschule Promenade Steyr. Zugriff am 4.1.2025. Verfügbar unter: <https://www.nms-promenade.at/schule/leitbild/>
- Musikmittelschulen Österreichs. (2024). *Kernbotschaften der Musikmittelschulen Österreichs*, Verein zur Förderung der Musikmittelschulen Österreichs. Zugriff am 4.1.2025. Verfügbar unter: <https://musikmittelschulen.at/arge/>
- Musikum Salzburg. (2024). *Singendes Klassenzimmer ist Krafftutter für die Kindergehirne*. Zugriff am 13.3.2025. Verfügbar unter:
<https://musikum.at/de/veranstaltungen-news/news/dev/220-singendes-klassenzimmer-ist-krafftutter-fur-kindergehirne>
- Oelkers, J. (2019). Gehört Musik in die Schule der Zukunft? In schulheft (Hrsg.), *Musikerziehung = musikalische Bildung? Zum Stellenwert von Musik in der Schule* (schulheft, 4/2018, 1. Auflage, S. 18–30). Innsbruck: Studien Verlag.
- ÖFEB. (2017). *Ethische Grundsätze für die bildungswissenschaftliche Forschung der ÖFEB*. Zugriff am 14.4.2025. Verfügbar unter:
<https://oefeb.at/ueber-uns/ethische-grundsaeetze/>

- Österreichische UNESCO-Kommission. (2010). *UNESCO Dokumente zur Kulturellen Bildung. Leitfaden für Kulturelle Bildung (Road Map for Arts Education), Seoul Agenda: Entwicklungsziele für Kulturelle Bildung*, UNESCO. Verfügbar unter: https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2006_Leitfaden_Kulturelle_Bildung.pdf
- Österreichischer Musikrat. (2017). *Positionspapier des ÖMR zu musikalischer Bildung. Für eine quantitative und qualitative Absicherung des Musikunterrichts in Österreich*, Österreichischer Musikrat. Verfügbar unter: https://oemr.at/wp-content/uploads/Positionspapier-des-OeMR_musikalische-Bildung_November2024.pdf
- Paul, M. & Kleissner, A. (2024). *Wertschöpfung der Musikwirtschaft in Österreich - Studienpräsentation*. Verfügbar unter: <https://www.wko.at/vlbg/gewerbe-handwerk/film-musikwirtschaft/studie-musikwirtschaft-handout.pdf>
- Pfeiffer, W. (2013). Jugend - Musik - Sozialisation: Perspektive der Musikdidaktik. In R. Heyer, S. Wachs & C. Palentien (Hrsg.), *Handbuch Jugend - Musik - Sozialisation* (1st ed., S. 187–218). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Rausch, A. (2025). *Musiktheorie als Lehrfach und Bildungsgut*, Universität Wien, Institut für Musikwissenschaft. Zugriff am 16.1.2025. Verfügbar unter: <https://musical-life.net/kapitel/musiktheorie-als-lehrfach-und-bildungsgut>
- Rechtsinformationssystem des Bundes. (2023). *Lehrplan der Mittelschule unter besonderer Berücksichtigung der musischen Bildung (Sonderform Musikmittelschule)*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Zugriff am 28.4.2024. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850&Artikel=&Paragraf=&Anlage=2&Uebergangsrecht=>
- Rechtsinformationssystem des Bundes. (2024). *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Zugriff am 28.4.2024. Verfügbar unter: [https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20007850/Lehrpl%^c3%^a4ne%²0der%²0Mittelschulen%²c%²0Fassung%²0vom%²028.04.2024.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20007850/Lehrpl%c3%a4ne%20der%20Mittelschulen%2c%20Fassung%20vom%2028.04.2024.pdf)
- Rohrer, M. (WIENXTRA & Stadt Wien - Bildung und Jugend, Hrsg.). (2024). *Freizeit- und Kommunikationsverhalten junger Wiener_innen und ihrer Familien. Studie von Das Zielgruppen Büro für WIENXTRA*. Verfügbar unter:

- https://www.wienextra.at/fileadmin/web/oea/pdf_2024/Zielgruppenstudie_WIENXTRA_2023.pdf
- Schellenberg, E. G. & Weiss, M. W. (2013). Music and Cognitive Abilities. In *The Psychology of Music* (S. 499–550). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-381460-9.00012-2>
- Schenk, M. (2001). Musikunterricht an Gesamtschulen. Von den bildungspolitischen Konzeptionen der ersten Schulversuche zu den musikpädagogischen Realitäten der Gegenwart. In M. von Schoenebeck (Hrsg.), *Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte* (S. 205–241). Die Blaue Eule : Essen.
- Schumacher, R. (2009). *Pauken mit Trompeten. Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern?* Bonn, Berlin.
- Smalla, B. (2022). Jedem Kind sein Recht auf musikalische Bildung! Interesse und Motivation fördern mit einer durchgängigen musikalischen Bildungsarbeit. *üben & musizieren*, (1), 22. Zugriff am 9.1.2025. Verfügbar unter: <https://uebenundmusizieren.de/artikel/jedem-kind-sein-recht-auf-musikalische-bildung/>
- UNESCO. (2006). *Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200>
- UNESCO-Kommissionen Deutschland, Luxemburg, Österreich und Schweiz (Hrsg.). (2024). *UNESCO-Rahmenwerk für kulturelle und künstlerische Bildung*. Verfügbar unter: https://www.unesco.de/assets/dokumente/Kultur/08_Kulturelle_Bildung/UNESCO-Rahmenwerk_Kulturelle_Bildung_2024_DE.pdf
- Werlen, B. (2001). *Begründungszusammenhang*, Spektrum Akademischer Verlag. Zugriff am 13.4.2025. Verfügbar unter: <https://www.spektrum.de/lexikon/geographie/begrueundungszusammenhang/802>
- Winner, E., Goldstein, T. R. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education* (Educational research and innovation). Paris: OECD.
- Wirtz, M. A. (Hrsg.). (2016). *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Bern: Hogrefe. Zugriff am 13.4.2025. Verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/begrueundungszusammenhang>

Wolfangel, E. (2016). *Macht Musik intelligent?*, Spektrum.de. Zugriff am 8.2.2025.

Verfügbar unter: <https://www.spektrum.de/news/macht-musik-intelligent/1405209>

Zeichen, B. (1993, August). *Philosophische Hintergründe der Schulischen Musikerziehung. Eine historisch-systematische Untersuchung*. Dissertation. Universität Klagenfurt, Klagenfurt.

Anhang

Eidesstattliche Erklärung: S. 101

Fragebogen der Online-Surveys: S. 102

Kategoriensystem Teilprojekt 1: S. 104

Kategoriensystem Teilprojekt 2: S. 105

Kategoriensystem Teilprojekt 3: S. 106

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre an Eides statt, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt bzw. die wörtlich oder sinngemäß entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Linz, 16.5.2025

Unterschrift

Fragebogen zur Masterarbeit

„Begründungszusammenhänge für den Musikunterricht“



Sehr geehrte Kolleg:innen! Sehr geehrte Direktor:innen!

Mein Name ist Dorinda Winkler und ich absolviere das Masterstudium Lehramt Sekundarstufe Musik und Englisch am Standort Linz im Cluster Mitte. Im Rahmen meiner Masterarbeit im Fach Musik beschäftige ich mich mit der Relevanz des Musikunterrichts für die Schule.

Bitte nehmen Sie sich etwa 5-10 Minuten Zeit, um den Fragebogen auszufüllen. Alle ihre Antworten werden anonym behandelt und dienen ausschließlich Forschungszwecken. Es ist von entscheidender Bedeutung, dass Sie die Fragen ehrlich und vollständig beantworten, um möglichst genaue Ergebnisse zu erzielen.

Vielen Dank im Voraus für Ihre Teilnahme und Ihren Beitrag zur Erforschung der Begründungszusammenhänge für den Musikunterricht!

Anmerkung: Meine Masterarbeit basiert auf drei Ebenen. Für die erste Ebene werden Argumente der Musikanthropologie, Psychologie, Philosophie, Musikpädagogik, Musikdidaktik und Bildungspolitik für den Musikunterricht analysiert. Um die Ebenen 2 und 3 zu erforschen werden mittels der folgenden Fragebögen Direktor:innen und Lehrpersonen befragt.

Für Direktor:innen:

Ebene 2 - Schulstandort, Strategie
a. Mit welcher Intention wurde der Musikschwerpunkt an Ihrer Schule ursprünglich eingeführt?
b. Mit welchen Argumenten wird der Musikunterricht an Ihrem Schulstandort beworben?
c. Hat sich die Bedeutung des Musikunterrichts für Ihren Schulstandort im Laufe seines Bestehens gewandelt? Wenn ja, inwiefern?

Für Musiklehrkräfte:

Ebene 3 - Persönliche Begründungsfaktoren
a. Warum unterrichten Sie Musik?
b. Warum unterrichten Sie als Musiklehrkraft genau in einer Musikmittelschule?
c. Warum / wozu sollte es Musik als Schulfach auch in Zukunft geben?
d. Wie lange unterrichten Sie bereits? <input type="radio"/> 0-6 Jahre <input type="radio"/> 7-18 Jahre <input type="radio"/> 19-30 Jahre <input type="radio"/> 31-40 Jahre
e. Mit welchem Geschlecht identifizieren Sie sich? <input type="radio"/> weiblich <input type="radio"/> männlich <input type="radio"/> divers

Kategoriensystem Projekt 1 – Musikmittelschulen

- Interkulturelle Kompetenzen
 - Teilnahme am kulturellen Leben
 - Vielfalt
 - Kritisches Kulturbewusstsein
- Soziale Kompetenzen
 - Gemeinschaft
 - allgemeine Sozialkompetenz
- Personale Kompetenzen
- Freude
- Kognitive Kompetenzen
- Kreativität
- Musikalische Kompetenzen
- Karriere und Freizeit
- Weitere Begründungen

Kategoriensystem Teilprojekt 2 – Schulleitung

Frage 1:

- Förderung musikalischer Kompetenzen
- Persönliches Engagement des Schulpersonals
- Aufwertung des Schulstandorts

Frage 2:

- Soziale Kompetenzen
- Personale Kompetenzen
- Freude
- Kognitive Kompetenzen
- Gehirnentwicklung
 - Leistung
 - Kreativität
- Musikalische Kompetenzen
 - Instrumente Lernen
 - Auftrittsmöglichkeiten
 - Talentförderung

Frage 3:

- Veränderungen bezüglich Schulstandort
- Veränderungen im Leistungsdenken
- Keine Veränderungen
- Weitere Veränderungen

Kategoriensystem Teilprojekt 3 – Lehrpersonen

Frage 1:

- Persönliches Interesse an Musik
 - Freude am Unterrichten von Musik
 - Weitergabe von musikalischem Interesse
- Förderung musikalischer Kompetenzen
- Förderung dynamischer Kompetenzen

Frage 2:

- Attraktive Rahmenbedingungen und Arbeitsumfeld
- Möglichkeiten der musikalischen Förderung
- Berufliche Gelegenheit
- Mitbegründung
- Hoher Stellenwert von Musik an der Schule

Frage 3:

- Musikalische Kompetenz

TRANSFEREFFEKTE

- Personale Kompetenz
- Soziale Kompetenz
- Kulturelle Kompetenz
- Kognitive Kompetenz
- Musik als Bereicherung
- Ausgleich zum Leistungsdenken