



Universität der Künste Berlin

Masterarbeit

Im Fach Musikpädagogik

von

Helge Beck
(Matr.:356715)

Thema:

Qualität von Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen aus Sicht von Schülern

-
Eine qualitative Untersuchung

Juli 2012-07-25

Erstkorrektur: Prof. Dr. C. Harnischmacher

Zweitkorrektur: V. Hofbauer



Eidesstattliche Erklärung zur Masterarbeit

Name: Beck Vorname: Helge

Ich versichere, die Masterarbeit selbständig und lediglich unter Benutzung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel verfasst zu haben.

Ich erkläre weiterhin, dass die vorliegende Arbeit noch nicht im Rahmen eines anderen Prüfungsverfahrens eingereicht wurde.

Berlin, den _____

Unterschrift: _____

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Wodurch wird guter Unterricht beeinflusst?	4
2.1 Maßstäbe guten Unterrichts	5
2.1.2 Der Faktor Bildungspolitik.....	5
2.1.3 Der Faktor Wissenschaft.....	6
2.1.4 Leistungsorientierung.....	7
2.1.5 Die Eltern als externer Faktor	8
2.1.6 Der Lehrer als interner Faktor	8
2.1.7 Der Faktor Schüler.....	9
2.2 Ist Methodenkompetenz ein Maßstab guten Unterrichts?	10
2.3 Merkmale guten Unterrichts und die psychologische Reduzierung der Klassengröße	12
2.4 Was ist guter Musikunterricht?	15
2.5 Wahrnehmung von Musikunterricht	18
2.6 Bewertung von Musikunterricht	19
3. Musikunterricht aus Sicht von Schülern der Sekundarstufe; eine qualitative Untersuchung	21
3.1 Beschreibung der Stichprobe	22
3.1.1 Analyse der Entstehungssituation des Materials.....	22
3.1.2 Durchführung der Erhebung.....	22
3.2 Analysetechniken	23
3.2.1 Auswertung der Aussagen zu Standbildern nach positiver oder negativer Bewertung.....	24
3.2.2 Auswertung der Aussagen zu Standbildern nach relativer Häufigkeit... 24	
3.2.3 Kategorienbildung durch Zusammenfassung	24
3.2.4 Benennung und Bewertung von Standbildern nach dem Kategoriensystem	25
3.2.5 Festlegungen von Kategorien (musik)pädagogischer Wahrnehmung	25
3.2.6 Reduktion von Schüleraussagen auf Einzelbegriffe.....	26
3.2.7 Clusterbildung über quantitative Auszählung.....	26
3.2.8 Festlegungen von Kategorien musikpädagogischer Wahrnehmung. 26	
4. Ergebnisse	28
4.1 Vorgehensweise bei der Darstellung qualitativer und quantitativer Daten	28
4.2 Güte von Aussagen zu Standbildern	28
4.3 Auswertung von Begriffen und Kategorien der fokussierten Wahrnehmung von Musikunterricht anhand von Standbildern	32
4.4 Auswertung von Begriffen und Kategorien der generalisierten Wahrnehmung und Beurteilung von Musikunterricht anhand von Schüleraussagen	39
4.4.1 Kategorien der generalisierten Wahrnehmung	41
4.5 Anwendung der Kategorien der generalisierten Bewertung von Musikunterricht auf die Ausgangsdaten der fokussierten Bewertung	42
4.5.1 Ergebnisse.....	43
4.6 Vergleich der Analyseeinheiten über die Hauptkategorien	45
5. Diskussion	48
5.1 Ausblicke	51

6. Literaturverzeichnis.....	53
7. Abbildungsverzeichnis	55
8. Weblinks	55
9. Anhang.....	56

1. Einleitung

In der Ausbildung zum Lehrer geht man einen Weg, der neben der fachspezifischen Ausbildung ein hohes Maß an erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen, sowie fachpädagogischen Wissenszuwachs fordert.

Der Musikunterricht, gerade weil sich dieses Fach in seiner speziellen Art und seiner Vielfalt im Bereich der Inhalte und Methoden schwierig einzuordnen ist, sucht stätig im Verhältnis zu anderen Fächern nach einer Rechtfertigung seiner Existenz. Inhaltsspezifische Faktoren sind ein Teil des Musikunterrichts. Doch was ist ein „guter Musikunterricht“ und was ein „guter Unterricht“ im Allgemeinen? Gibt es Unterschiede bei der Bewertung von Unterricht und Musikunterricht, oder ist es ohne Bedeutung, welchen Inhalten unterrichtet werden und welche Faktoren guten Unterricht beschreiben?

Unterricht, also auch Musikunterricht, wird immer aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. Die jedoch am wenigsten beachtete Perspektive ist häufiger Faktor Schüler. In dieser Arbeit soll auf Grundlage einer qualitativen Erhebung versucht werden zu klären, wie Musikunterricht aussehen muss, den Schüler als gut empfinden und welche allgemeinpädagogischen oder musikpädagogischen Faktoren diesen aus Sicht der Schüler beschreiben.

Die Befragung konzentriert sich zum einen auf fokussiert Wahrnehmung über Videosequenzen und daraus extrahierten Standbilder und zum anderen wird eine generelle Wahrnehmung abprüft. Durch den Vergleich von diesen Wahrnehmungsbereichen soll geklärt werden, was „guten Musikunterricht“ aus Schülersicht ausmacht.

2. Wodurch wird guter Unterricht beeinflusst?

Die Diskussion über Qualität von Unterricht ist im Grunde nicht neu und wurde in den letzten Jahren, gerade nach der altersspezifischen Erhebung in den Fächer Mathematik, Deutsch und im Bereich der naturwissenschaftlichen Leistungen von Schülern durch den internationalen Vergleichstest PISA stark in den Vordergrund gerückt.

Viele Gremien und Institutionen haben sich seitdem zur Aufgabe gemacht, Unterricht mit den verschiedensten Regeln, Orientierungshilfen und Techniken (Bsp. Bildungsstandards) „moderner“, besser und effektiver zu gestalten.

Verschiedene Interessengruppen sind inzwischen in diese große Diskussion mit eingestiegen, seien es die großen Berufsverbände, die Politik, Schule und Eltern, Lehrern¹ oder gar Schülern² selber. Diese Entwicklung soll und muss positiv gesehen werden. Das Thema ist hochaktuell und inzwischen beschäftigt sich auch die Wissenschaft intensiv mit diesen Fragen und sucht stetig neue Ideen für Weiterentwicklungen in sämtlichen Disziplinen und methodischen Ausrichtungen.

Der Vielfalt der entwickelten Methoden zur Erfassung von Unterrichtssituationen sind keine Grenzen gesetzt. Trotz dieser insgesamt positiven Entwicklung stellt sich immer noch die Frage, was eigentlich guten Unterricht ausmacht. Für mich als angehenden Lehrer ist diese Frage besonders wichtig, da gerade in dieser Zeit großer Veränderungen in Lehrerbildung und Schulpolitik, sowie der sozialen Entwicklung von Schülern, die Auseinandersetzung mit dem Thema hohe Bedeutung hat. Welches sind also Bedingungen und Faktoren die einen guten Unterricht, und was besonders interessant für mich als angehender Musiklehrer ist, was macht guten Musikunterricht aus?

¹ Mit Lehrer ist in Zukunft Lehrerin und Lehrer gemeint.

² Mit Schüler ist in Zukunft Schülerin und Schüler gemeint.

2.1 Maßstäbe guten Unterrichts

An dieser Stelle stellt sich als erstes die Frage, wer eigentlich Maßstäbe für Unterricht festlegt. Unterricht wird immer von vielen äußeren und inneren Faktoren definiert und beeinflusst, wobei die Intensität der Beeinflussung unterschiedlich stark und immer auch an den Rahmenbedingungen zu messen ist. Guter Unterricht unterliegt einer multiperspektivische Sichtweise, bei der die verschiedenen Einflussfaktoren, im Folgenden näher beschriebenen, meist von der jeweiligen Perspektive des Betrachters aus mit der jeweilig für sich selbst geltenden Definition, ihre Sichtweise kundtun. Diese Einflussfaktoren sind im Wesentlichen: Wissenschaft, Bildungspolitik, die Schule selber, Verbände, Ärzte, weitere gesellschaftliche Kräfte, Leistungsvergleiche, Eltern, Schüler und nicht zuletzt natürlich auch die Lehrer.

2.1.2 Der Faktor Bildungspolitik

Aus der Bildungspolitik werden durch „Expertenkommissionen“ vorgegebene Bildungsstandards als klar strukturiertes, z.T. ergebnisorientiertes System, an denen sich Lehrkräfte orientieren sollen, vorgegeben. Diese fordern Kompetenzentwicklungen sowohl auf Schüler- als auch auf Lehrerseite.

Dollase allerdings beschreibt das Ausformulieren von Bildungsstandards als „billig“ und „völlig nebensächlichen“ Vorgang, ein „Aufgreif[en], was ohnehin in Richtlinien oder im lernzielorientierten Unterricht seit etwa 30 Jahren virulent ist“ (Dollase 2004, S.19). Er kritisiert das System der Kompetenzentwicklung teilweise sehr radikal. Sein Standpunkt ist nachvollziehbar, spricht er doch im Weiteren darüber, dass die eigentlichen Defizite, wie z.B. die Lehrerüberlastung, damit nicht verändert werden, sondern in der Bildungspolitik versucht wird den kostengünstigsten Weg zu beschreiten.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass die Bildungspolitik als wichtiger Einflussfaktor für Unterrichtsqualität, Einfluss auf sämtliche Ebenen der Unterrichtsbedingungen und -gestaltung durch politisch gesteuerte Rahmenbedingungen hat. Dies reicht von den baulichen und finanziellen Rahmenbedingungen bis hin zu der Gewichtung von Fächern.

2.1.3 Der Faktor Wissenschaft

Seit einigen Jahren beschäftigt sich die Wissenschaft mit der Erforschung guten Unterrichts intensiver und hat auf verschiedenen Ebenen mit den unterschiedlichsten Methoden einiges an Ergebnissen produziert, jedoch nicht unbedingt immer praxisorientierte Lösungen hervorgebracht (vgl. Dollase, 2004). Die Spannbreite der Forschung reicht von einer theoriegeleiteten Annahme was guter Musikunterricht ist oder sein könnte, über didaktische und methodische Konzepte, die guten Unterricht fördern, bis hin zu überhaupt nicht erfolgsversprechenden Konzepten, die für Qualität von Unterricht verantwortlich sein könnten und sollen.

Die empirische Unterrichtsforschung rückt in den letzten Jahren mehr und mehr in den Fokus der Wissenschaft, nachdem in den siebziger Jahren die Empirie in der Unterrichtsforschung eher verpönt war und ihr viele ablehnend gegenüberstanden (vgl. Dollase 2004). Viele Theorien und Entwicklungen der Unterrichtsforschung, die es damals in Ansätzen schon gab, kommen deswegen erst heutzutage wirklich zum Tragen.

Ein Beispiel dafür ist Jacob Kounin, ein früher Vertreter solcher Theorien, der schon 1970 (1976 in Deutschland veröffentlicht) Dimensionen als Techniken für die Klassenführung entwickelte, die in vielerlei Hinsicht heute immer noch aktuell sind. Diese Dimensionen beziehen sich auf die zeitliche und örtliche Organisation von Lernumgebungen, wie z.B. die Allgegenwärtigkeit oder das „Dabeisein“ der Lehrkraft im Unterrichtsgeschehen (vgl. Kounin 1976).

In den letzten Jahren orientiert sich die Forschung mehr und mehr an anderen Messmöglichkeiten. Beispiele aus den Bereichen der Mathematik, den Naturwissenschaften und der Musikpädagogik entwickeln sich weg von der stark theoriegeleiteten Forschung der letzten Jahrzehnte und bedienen sich mehr oder minder neuer Messmethoden, wie z.B. der Videografie, die zur Beobachtung von Unterrichtsabläufen modifiziert und sehr verschiedenartig eingesetzt wird (vgl. Harnischmacher, Hofbauer 2011; Patzke, Upmeier zu Belzen, 2012).

Die Forschung hat also, so scheint es, einen großen Anteil an realisierbarer Qualitätsentwicklung für Unterricht. Dies scheint besonders stark im Bereich der Erziehungswissenschaften ausgeprägt zu sein, so könnte man vermuten, da ein

angehender Lehrer die verschiedensten Artikel und Veröffentlichungen in diesem Bereich lesen und daraus lernen soll um später gut gewappnet im Schulalltag aktiv zu werden. Praxisnähe zeigt sich z.B. in der Theorie der Motivationsförderung (vgl. Rheinberg, F. 2002) oder im Bereich des selbstregulierten Lernens (vgl. Traub, S. 2003).

Wissenschaftliche Expertisen sind sicherlich Faktoren, die Qualität von Unterricht beschreiben und auch durch entwickelte Methoden und Modelle fördern können, jedoch nicht alleinige Grundlagen für guten Unterricht in der Praxis.

2.1.4 Leistungsorientierung

Kürzlich wurde Folgendes in einem Meinungsartikel im Internet veröffentlicht. Der Autor schreibt:

„Man muss das Bildungssystem auch auf der Lehrer und Schulseite leistungsorientierter gestalten [...] Konkurrenz belebt nicht nur in der Wirtschaft das Geschäft.“ (Nagel, 2012)

Es handelt sich zwar nur um eine einzelne Aussage die nicht im wissenschaftlichen Kontext gebracht wurde, doch spiegelt sie ein gesamtgesellschaftlich geltendes Bild von Leistungsorientierung wider. Leistung wird in allen Lebensbereichen gefordert. Im Beruf, im Privatleben, in der universitären Ausbildung und nun auch noch in der Schule als Maßstab zur Bewertung guten (Musik)Unterrichts. Man könnte sich als Begründung auf die darwinistische Lehre der Konkurrenz von Individuen und der Evolution der Arten beziehen, die natürlich Konkurrenzdruck als evolutionsrelevanten Faktor aufführt, doch stellt sich die Frage, inwieweit *dieser* Konkurrenzdruck im alltäglichen Leben wirksam sein kann (Vgl. Darwin, 2008). Der Wert und die Berechtigung von Leistungsorientierung zeigen sich besonders im Kontext der Vergleichbarkeit von Leistung im Unterrichtsalltag und darüber hinaus, in nationalen und internationalen Leistungsvergleichen. Doch ist fragwürdig, wie viel Leistungs- und Intelligenztests über die tatsächliche Leistungsfähigkeit von Schülern (und auch Lehrern) aussagen.

Nach Helmke sind schulische Leistungen und Zielkriterien (wie auch Kompetenzentwicklungen) als Ergebnis einer Mischung aus Schüler-Schüler und Schüler-Lehrer Interaktion zu sehen. Diese werden jedoch durch viele andere

sachliche Faktoren zusätzlich beeinflusst. Dies nennt er „komplexe Determination schulischer Leistungen“ (Helmke, 2007).

So ist ein ergebnisorientierter Unterricht, der Leistung schafft nicht „der Faktor“ für die Beurteilung guten Unterrichts, obwohl dies im Zuge der Vergleichbarkeit sinnvoll erscheint. Im Zusammenhang mit dem Faktor Mensch kann Leistungsorientierung bestenfalls als extrinsischer Motivationsfaktor³ gesehen werden, der aber nur zum Tragen kommt, wenn auch die Schüler eine entsprechend hohe Leistungszielorientierung⁴ an den Tag bringen.

2.1.5 Die Eltern als externer Faktor

Der externe Faktor „Eltern“ gewinnt auf verschiedenen Ebenen mehr und mehr an Wichtigkeit. Zum einen sind es ja in erster Instanz die Eltern, die ihre Kinder erziehen und ihnen Grundwerte mit auf den Weg geben. Zum anderen spielt auch eine gewisse Leistungsorientierung der Eltern im Zusammenhang mit den späteren Berufschancen ihrer Kinder eine Rolle, weshalb sie den Unterricht auch intensiv beobachten und gegebenenfalls versuchen Einfluss zu nehmen. Dazu kommt dann noch der persönliche Bezug zum Kind, also die Frage, ob das Kind „Nähe“ erfährt u.Ä. (vgl. Kommission „Anwalt des Kindes“, 1994).

Ein Beispiel dafür, dass Eltern ein reges Interesse haben können auch in den Schul- und Unterrichtsalltag eingebunden zu werden, zeigt sich in einer Studie zur Frage, was guter Musikunterricht aus Sicht der Eltern sei, wobei der Faktor „musikbezogenes Handeln“ hier vor allem mit „gemeinsamen Konzertbesuchen“ beschrieben wird (vgl. Vonderau, 2007).

2.1.6 Der Lehrer als internen Faktor

Ausschlaggebend für die Beurteilung guten Unterrichts aus Sicht des Lehrers sind in erster Linie die Faktoren Schüleraktivität, Ruhe und Ordnung im Unterricht. Auch Zielorientierung ist ein wichtiger Faktor, also die Frage: Habe

³Externer Reiz: „[...] Zweckzentrierte Motivationsstrukturen. Der Anreiz liegt in den Folgen eines Kompetenzzuwachses, der sich durch Lernaktivität erreichen lässt.“ (Rheinberg, 2002, S.10)

⁴Leistungszielorientierung: Leistungsziele [...] bei denen es von Bedeutung ist, hohe Fähigkeiten unter Beweis zu stellen, um Belohnungen zu erhalten bzw. geringe Fähigkeiten zu verbergen, um Bestrafungen zu vermeiden. Personen, die Leistungsziele verfolgen, verbinden mit Leistungssituationen in erster Linie die Bewertung der eigenen Fähigkeit.“ (Köller, Schiefele, 2001, S.812)

ich mein Ziel mit der Klasse heute erreicht? Er beurteilt den Unterricht eher als Praktiker, da er jeden Tag in der Praxis arbeitet und sich mit alltäglichen Problemen auseinandersetzen muss (vgl. Kommission „Anwalt des Kindes“, 1994)

Weitere Faktoren spielen zudem eine Rolle, die in dieser These nicht aufgegriffen werden. Doch besteht da eine starke Abhängigkeit zur Lehrperson. Beispiele wären Schülerfehler als fehlgeschlagene Lernprozesse zu sehen oder die „reziproke Sichtweise von Angebot und Nutzung“. Diese kann eindimensional gesehen werden als: Lehrer bietet ein Angebot (Material, Aufgabe, Texte, Aufforderungen, etc.) und der Schüler nutzt dieses Angebot, oder man betrachtet es mehrdimensional als „reciprocalteaching“. In diesem Fall übernimmt der Schüler selbst die Funktion des Lehrers, Mentors oder Tutors (vgl. Helmke, 2007).

2.1.7 Der Faktor Schüler

Der Schüler als teilnehmender Faktor von Unterricht gestaltet einerseits den Unterricht mit (siehe 2.1.6) und ist andererseits der zweite interne Faktor von Unterricht. Es sind bei Schülern oft zwei grundverschiedene Einstellungen zu Unterricht erkennbar. Zum einen wird gerne der „unanstrengende“ oder „unterhaltsame“ Unterricht bevorzugt, zum anderen kann Unterricht gut sein, wenn besonders viel abverlangt und geschafft wird (vgl. Kommission „Anwalt des Kindes“, 1994). Dies ist jedoch wiederum abhängig von der Leistungszielorientierung (siehe 2.1.4) und von anderen externen und internen Faktoren.

Insgesamt wird deutlich, dass nicht nur die Einzelfaktoren jeweils für sich sehr komplex erscheinen, sondern auch das Zusammenspiel dieser ein großes Netz an Einflussfaktoren über das Thema Unterricht spannen.

2.2 Ist Methodenkompetenz ein Maßstab guten Unterrichts?

So wie Faktoren, Theorien und Pädagogen verschieden sind, so gibt es in den verschiedenen Wissenschaften und Fachdidaktiken die unterschiedlichsten Modelle und Konzepte die guten Unterricht fördern sollen. Ein Modell hat in den letzten Jahren sicherlich weitgehend überzeugt. Dabei hilft sicherlich auch die vergleichsweise große Nähe des Anwendungsbezugs zur Praxis. Hilbert Meyer beschreibt in seinen Ausführungen, wie ein guter Unterricht aussehen kann. Hierbei zeigt er Unterrichtssituationen auf, die sich vom Mikrokosmos zum Makrokosmos des Unterrichts staffeln:

1. Handlungssituationen (Lernsituation/ Unterrichtsszenen)
2. Handlungsmuster (Lehrformen/ methodische Grundformen)
3. Unterrichtsschritte (method. Gang/ Verlaufsformen und Stufenschemata)
4. Sozialformen (Kooperations- / Differenzierungsformen)
5. Methodische Großformen (Klassenfahrt, etc.)

(Meyer, 1994)

Des Weiteren beschreibt er die „Zehn Merkmale guten Unterrichts“ (Meyer, 2003), nach denen beurteilt werden kann, ob ein Unterricht gelungen erscheint oder nicht. Ob diese auch auf guten Musikunterricht zutreffen können wird im weiteren Verlauf erörtert.

Nach Helmke müssen von vornherein in der Begrifflichkeit innovativer und guter Unterricht getrennt beurteilt werden. Er sieht es als Missverständnis, dass innovative Methoden grundsätzlich besser wären. Guter Frontalunterricht ist demnach immer besser als „dilettantischer“ Gruppenunterricht (vgl. Helmke 2007)

Sein „Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit“ (Helmke&Weinert, 1997, nach Helmke, 2007) geht sehr viel weiter in den methodischen Bereich der Unterrichtsgestaltung als dies bei Kounin geschieht. Helmke sieht in diesem Modell eine Möglichkeit, Unterrichtsqualität zu beschreiben.

Im Rahmen dieses Modells wird der Unterricht aus zwei Perspektiven betrachtet: Einerseits die Prozessebene, bei der sich Qualität am Lehr-Lern, Interaktions- und Motivationsprozess orientiert und andererseits die Produktebene, die eher

ergebnisorientiert, gemessen an Zielkriterien, wie Leistungs- und Motivationszuwachs zu sehen ist (vgl. Helmke 2007).

Kounin betrachtet die Zusammenhänge aus einer anderen Perspektive. In „Techniken der Klassenführung“ (Klett, 1976) sagt er, dass „Schüler nach Möglichkeit voll beschäftigt sein, mitmachen und so wenig wie möglich stören sollten“. Durch die von ihm beschriebenen sieben Dimensionen des *Classroom Managements* würde dies erreicht durch:

1. Whittiness (Allgegenwärtigkeit, Dabeisein)
2. Overlapping (Überlappung, im Sinne von „Multitasking“, mehrere Prozesse beobachten können)
3. Momentum (Reibungslosigkeit, oder wie Dollase sagt: der Schwung, oder die Bewegung im Unterricht)
4. Smoothness (Geschmeidigkeit)
5. Group Focus (Gruppenaktivierung, oder möglichst viele Schüler „on task“ – Beschäftigungsradius)
6. Managing Transitions (Übergangsmanagement)
7. Avoid Mock Participations (Vermeidung vorgetäuschter Teilnahme)

(vgl. Kounin, 1976; Dollase, 2004)

Dollase definiert *Smoothness*, *Management Transition* und *Avoid Mock Participation* als ergänzende Dimensionen zu den Hauptdimensionen mit inhaltlicher und didaktischer Qualität (vgl. Dollase, 2004)

Schülerorientierung als Faktor trifft man aber nicht nur bei Kounin, Helmke oder Dollase an, denn auch in den allgemeinen und speziellen Erziehungswissenschaften, gibt es viele Konzepte, die die Förderung guten Unterrichts mit Hilfe der Schülerorientierung erreichen möchten. Einige Varianten sind z.B. die o.g. Förderung der Selbstwirksamkeit des Lerners, oder die Lern- und Leistungsmotivation (vgl. Rheinberg, 2002; Köller, Schiefele, 2001).

Weitere Beispiele aus diesem Bereich wären Angst- und Stressreduktion (vgl. Frenzel, Götz, Pekrun, 2008), Führung von Beratungsgesprächen (vgl. Berk, 2005) und Umgang mit lernbezogenen, gesundheitlichen und sozialen Problemen (vgl. Langfeldt, 2006).

Es stellt sich die Frage, ob eine Methode an sich guten Unterricht fördern kann. Sicherlich hilft es dem Lehrer in gewissen Situationen entsprechend angemessen zu reagieren und unterstützt ihn bei der Kompetenzentwicklung, doch kann das Erlernen von Methoden und Konzepten nur ein weiteres Puzzleteil im Gesamtpaket „guten Unterrichts“ sein.

2.3 Merkmale guten Unterrichts und die psychologische Reduzierung der Klassengröße

Die 10 Merkmale guten Unterrichts nach Hilbert Meyer (Meyer, 2003) sind als Grundlage zur Beobachtung und Planung von Unterricht praxisorientiert und helfen (besonders Lehrern) sich selber und ihren Unterricht zu strukturieren und zu beurteilen. Sie sind gute Orientierungshilfen, mit denen man sich reflexiv und innovativ bei der Unterrichtsausübung und -gestaltung auseinandersetzen kann.

Hilbert Meyer definiert diese Merkmale als theoretische Konstrukte, die wissenschaftlich beobachtbar sind und von dieser auch definiert wurden (vgl. Meyer 2003). Die didaktisch relevante Aufarbeitung der Merkmale definiert er über „Gütekriterien des Unterrichts“. Er beschreibt sie als „empirisch abgesicherte und didaktisch gewichtete Normen zur Analyse und Gestaltung erfolgreichen Unterrichts“ (Meyer, 2003, S.37). Er stellt eine Verbindung her zwischen dauerhaften Lernerfolg von Schülern und der dauerhaften starken Ausprägung bestimmter Merkmale im Unterricht (ebd., S.37)

Die Merkmale sind in ihrer Reihenfolge so aufgeführt, dass man die klare Strukturierung der Lernumgebung erkennen kann und die Unterrichtsgestaltung im Vordergrund steht, nicht aber die Leistungszielorientierung.

An erster Stelle steht für ihn folgerichtig die „klare Strukturierung der Lehr-Lernprozesse“, die „intensive Nutzung der Lernzeit“ und die „Stimmigkeit der Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidung“ und erst am Schluss die „klare Leistungserwartung bzw. –kontrolle“ (Meyer, 2003, S.37).

Ein Vergleich mit den Aussagen von Kounin zeigt eine ähnliche Ausrichtung. Auch bei ihm stehen die Faktoren der Struktur im Vordergrund, also eigentlich auch eine Art *Classroom Management*. Positiv hervorzuheben bei Meyer ist, dass die Merkmale nicht doktriniert werden, sondern als Theorie zur Unterstützung gelten.

Helmke sagt dazu: „Merkmale guten Unterrichts sind Leitlinien oder Prinzipien, die man bei der Planung und Realisierung des Unterrichts berücksichtigen kann –

als Orientierungshilfe (nicht rezepthaft)“ (Helmke, 2007, S.5). Dies bekräftigt Meyers Aussage zusätzlich. Doch soll nicht davon ausgegangen werden, dass alle Merkmale zu einhundert Prozent erfüllt werden können und müssen. Sehr erfolgreiche Lehrpersonen liegen nicht überall im jeweiligen Maximalbereich sondern bei ihnen sind die Merkmale durchaus unterschiedlich stark ausgeprägt; Schwächen können so durch Stärken in anderen Bereichen ausgeglichen werden (Helmke, 2007).

Für Helmke gehören zu den fachübergreifenden Merkmalen von Unterrichtsqualität auch Merkmale der Prozessqualität. Diese sind Kompetenzentwicklung, Klassenführung, Motivierung, Schülerorientierung und -aktivierung, Sicherung, Wirkungsorientierung, Methodenvielfalt und die Diagnose der Unterrichtsqualität (Helmke, 2007). Diese Blickrichtung schließt inhaltlich an die Ausführungen Meyers an, obwohl er den Ablauf der Unterrichtsgestaltung ein wenig anders beschreibt.

Das *Classroom Management* wird bei Dollase in besonderer Weise fokussiert und er entwickelt aus der wechselseitigen Kompensationsmöglichkeit der gewünschten Unterrichtsmerkmale (Meyer 2003, Helmke 2007) die Vorstellung, dass es nicht *den* guten Unterricht gibt, sondern viele verschiedene Formen guten Unterrichts (Dollase 2004). Er geht nicht von einer reinen Theoriebetrachtung an die Problematik heran, sondern legt seinen Fokus eher auf die Lerngruppengröße. In einer großen Gruppe ist es offenbar wesentlich schwieriger, effektiv mit Leistungsunterschieden umzugehen und ergebnisorientiert zu arbeiten. Er sieht als eine Strategie diesem Problem entgegenzutreten die „psychologische Reduzierung der Gruppengröße“, die durch definierte Strategien erreicht werden kann (Dollase, 2004).

- Zusammensetzungsstrategie (homogen/heterogen)
- Norm-Sanktionsstrategie (brave, gehorsame Schüler)
- Ursachenstrategie (Elternhaus geht den Weg mit)
- Attraktivitätsstrategie (spannender Unterricht)
- Steuerungsstrategie (Bsp. Kounin-Dimensionen)
- Hilfslehrkraftstrategie (Material, Computer, Arbeitsblätter, andere Personen)
- Differenzierungsstrategie (Individualisierung/ Binnendifferenzierung)

(vgl. Dollase, 2004, S.16)

Hier werden wieder, wenn auch anders kategorisiert, viele Unterrichtsstrategien genannt, die sowohl bei Meyer als auch bei Helmke zu finden sind. Diese Strategien sollen die tatsächliche Gruppengröße psychologisch reduzieren. Nach einer Studie werden Qualitätsfortschritte am besten unterhalb der Gruppenstärke von 17 Schülern erreicht. Am besten jedoch bei einer Gruppenstärke von einer Person (also Einzelunterricht) (Bloom, Matthias von Saldern, Ingenkamp, Petillon und Weiß, nach Dollase, 2004).

Dollase erarbeitet daraus eine Qualitätsorientierung für Unterricht. „Guter Unterricht ist also ein Unterricht, in dem es wenig Fehlverhalten gibt und eine hohe Mitarbeitersrate – mit welcher Art von Unterrichtskonzept man dieses Ziel erreicht, scheint völlig egal zu sein“ (Dollase, 2004, S.17).

Welche Auswirkungen hat das alles auf das Verständnis von gutem Unterricht? Als Lehrer muss man sein persönliches Konzept finden, mit dem man über Optimierung von Verhalten, Schaffen von Lernumgebungen und Steuerung von Schülervoraussetzungen eine psychologische Reduzierung, weitgehend unabhängig von der tatsächlichen Gruppengröße erreicht. Doch wo bleiben da die anderen Einflussfaktoren, wie z.B. Eltern oder Schüler? Wichtig ist weiterhin die Frage, ob diese überfachlichen Definitionsversuche guten Unterrichts tatsächlich fachunabhängig und so einfach auf Fächer wie Musik zu übertragen sind, oder ob sich der Fachunterricht nicht doch nach fachinhaltlichen Maßgaben und fachspezifischen Methoden und Abläufen richtet.

Helmke geht auf die überfachliche Kompetenzentwicklung ein und erwähnt eine geschickte Variation von Sozialformen, Aufgaben und Tonhöhen (z.B. in Musik) als interesseweckende Faktoren, die lernförderlich sein können, genauso wie die Nutzung verschiedener Sinneskanäle (Helmke, 2007).

Diese eben genannten Qualitäten haben im Musikunterricht einen hohen Stellenwert, da viel über das Ohr und über den Körper erfahren und gelernt wird. Nicht zu vernachlässigen ist dabei natürlich der emotionale Faktor, der im Musikunterricht eine große Rolle spielt.

2.4 Was ist guter Musikunterricht?

Ein guter Musikunterricht ist ebenso wie jeder Unterricht abhängig von vielen Faktoren. Was jedoch genau ein guter Musikunterricht leisten muss, wird in der Musikpädagogik über verschiedenen Definitionen beschrieben. Diese werden zum einen durch Zielsetzungen und zum anderen durch Theorien des Unterrichts und unterrichtliche Abläufe selbst auf der didaktischen Ebene definiert.

Nach Aussage des deutschen Musikrates ist guter Musikunterricht die Gegenwärtigkeit von Musik im öffentlichen und privaten Leben, die Identitätsbildung und gruppenspezifische Abgrenzung von Jugendkulturen ermöglicht. Hier wird der Musikunterricht als praktische und geistige Auseinandersetzung mit kultureller Identität beschrieben. Er fordert das Anbieten von allen nur denkbaren Möglichkeiten, neue Erfahrungen zu machen (vgl. Deutscher Musikrat, 2005)

Die Kernpunkte des deutschen Musikrats sind Freude an Musik durch:

- Förderung der Sensibilisierung und Differenzierung des Ohres (Gehör)
- Erfahren von Musikwissen
- Außerschulische Beschäftigung mit Musik
- Erschließung der Vielfältigkeit der Musik mit historischen Einschlüssen und aktueller Gestaltung
- Vernetzung von Musik mit anderen Feldern sichtbar machen
- Das Verstehen der eigenen Musikkultur in Geschichte und Gegenwart

(vgl. Deutscher Musikrat, 2005)

Das bedeutet also, dass das Bild des 'guten' und 'gelingenden' Musikunterrichts „[...] keine Tragfähigkeit in der Definition von Indikatoren im erziehungswissenschaftlichen Stil“ hat (Deutscher Musikrat, 2005, S.3). „Guter Musikunterricht“ suggeriert stattdessen gleichzeitig einen objektiven Standard, den es nicht gibt und einen von subjektiven Interessen und vorurteilsfreien Standort, von dem aus bewertet werden kann (vgl. Deutscher Musikrat, 2005).

Es werden auch Faktoren genannt, die Musikunterricht beeinflussen, welche allerdings relativ deckungsgleich mit den Einflussfaktoren von Unterricht sind. Interessant ist jedoch, dass hier von einer Zeitkomponente gesprochen wird, dass also guter Musikunterricht erst nach Jahren als solcher definiert werden könne

(ergebnisorientiert) und durch viele dynamische Faktoren beeinflusst werde, wie z.B. die Lebenswelt der Schüler (vgl. Deutscher Musikrat, 2005).

Es gibt also nicht nur die Faktoren an sich, sondern auch eine Entwicklung, eine Verstrickung und eine Dynamik im Bereich der Einflussfaktoren.

Laut Rahmenlehrplan für Musik (am Beispiel Grundschule) in Berlinsind die Standards Ende der 4. Klasse folgende: „Musik erfinden, wiedergeben und gestalten, Musik hören, verstehen und einordnen und Musik umsetzen“ (Rahmenlehrplan Musik, 2004, S.21).

Es handelt sich um eine auf der Kompetenzebene ergebnisorientierte und handlungsorientierte Art zu unterrichten, wie z.B. die praktische Ausführung von Musik oder Präsentation. Auch praktisches Musizieren wird erwähnt.

Diese recht allgemeine Definition von Zielorientierungen lässt Platz für viele Ebenen der Umsetzung und Durchführung, die, abhängig von der jeweiligen Lehrkraft, mit verschiedensten Methoden (z.B. gemeinsames Musizieren) erreicht werden können.

Nun stellt sich die Frage, ob die o.a.und allgemein gefassten 10 Merkmale guten Unterrichts im Bereich Musikunterricht voll anwendbar sind, bzw. inwieweit sie dem Konzept eines guten Musikunterrichts gerecht werden können.

An der Universität Flensburg wurde 2008 eine Voruntersuchung durchgeführt, bei der ein Fragebogen nach dem Konzept von Hilbert Meyer validiert werden sollte (vgl. Bruhn, 2008). Die Studie erfasste sowohl Musikstudenten als auch Nichtmusikstudenten, sowie deren jeweiligen Familienmitglieder. So sollte ein Querschnitt durch die Gesellschaft, und damit ein Blick auf verschiedene Einflussfaktoren erreicht werden.

Das Ergebnis war, dass alle 10 Skalen von Meyer auf hohem Niveau mit der Bewertung eines Musiklehrers korrelieren, bis auf die Skala `Methodenvielfalt'(diesegilt es nach Bruhn zu überprüfen). Die Spitzenreiter waren: transparente Leistungserwartung, individuelle Förderung und lernförderliches Klima, wobei sich hierbei Nichtmusiker und Musiker nochmals unterscheiden:

- Bei Nichtmusikern waren die Spitzenreiter: geduldige Lehrer, Individualität, gute Vorbereitung und das Auftun verschiedener Möglichkeiten der Erklärung.
- Bei Musikstudenten waren es: Pünktlichkeit, inhaltliche Konsequenz und logische Struktur

(vgl. Bruhn, 2008)

Auffällig ist, dass wieder die gleichen Merkmale, unabhängig vom Fach, im Vordergrund stehen, doch eher bei Musikstudenten und nicht wie zu erwarten bei Nichtmusikstudenten. Auch wenn es nur eine Vorstudie ist, zeigt das Ergebnis, dass musikbezogene Normen und Merkmale guten Unterrichts mit denen der allgemeinen Pädagogik einhergehen könnten. Es scheint so als wäre ein strukturierter, transparenter, lernförderlicher und individuell ausgerichteter Unterricht ein guter Musikunterricht. Doch fehlt in dieser Definition der besonders in der Musik wichtige Teil des sensorischen und semantischen Erlebens und Machens von Musik.

Die Theorie der Subjektorientierung von Harnischmacher beschäftigt sich auf einer wesentlich elementareren Ebene mit Musikunterricht. Es wird ein Verhältnis zwischen Mensch und Musik dargestellt. Er unterscheidet vier Ebenen der Beschreibung und Evaluation von Musikunterricht (vgl. Harnischmacher, 1997). Die reflexive Ebene, in der die Konstruktion von Wirklichkeit von Musik (Subjekt, Material, Objekt) stattfindet. Die Materialseite wird hier als „Tendenz zur außerpersonellen Lokalisation [von] musikbezogenen Ereignissen“ (Harnischmacher, 1997, S.302) definiert und die Objektseite als „subjektive Partizipation an intersystemischen Wirklichkeitskonstrukten (= gesellschaftliches Wissen)“ (Schmidt 1992, S.430 nach Harnischmacher, 1997). Die Subjektebene, also die subjektive Wahrheit, in der das Subjekt durch Selektion, Geräusche, Sprache und Musik emotionsgesteuert differenziert wird. Die intersubjektive Ebene, die durch Perspektivenwechsel und –übernahme zwischen Individuen eine soziale Ebene des Unterrichts und Musizierens darstellt, und dadurch Kompetenzen fördert. Und schließlich die intentionale Ebene (Warum mache ich etwas so), welche eher eine Strukturierungshilfe für kompetenzorientierten Musikunterricht darstellt (vgl. Harnischmacher, 1997).

Auf dieser Ebene ist der differenzierte Blick auf den Unterricht gegeben und es tut sich die Möglichkeit auf, situativ und auch längerfristig der Situation „Musikunterricht“ gerecht zu werden. Bei Harnischmacher geht es insbesondere um einen Perspektivenwechsel im Kleinen, der eine Differenzierung und Bewertung im und von Unterricht zulässt.

Die geförderten Kompetenzbereiche sind in diesem Fall die Reflexionskompetenz, die Handlungskompetenz, die psychomotorische Kompetenz und die soziale Kompetenz. Genau diese tauchen auch in den Rahmenlehrplänen und in den sieben Thesen des deutschen Musikrates, wenn auch in leicht abgeänderter Form, auf (vgl. Deutscher Musikrat, 2005; vgl. Rahmenlehrplan Musik, 2004).

Fasst man zusammen was Unterricht sein kann, so scheint er eine durch viele Faktoren beeinflusste, dynamische Einheit aus verschiedenen semantischen und strukturellen Ebenen zu sein. Musikunterricht unterscheidet sich nach der Definition insbesondere durch die sensorische und semantische Ebene von allgemeinem Unterricht, da die Wahrnehmung und soziale Sensibilität auf allen Ebenen und in allen Kompetenzstufen eine wichtige Rolle spielt. Guter Musikunterricht muss sensibel und strukturiert gehalten werden. Der Lehrer muss mit Perspektivwechseln und unterschiedlichen Sozialformen umgehen und die auftretenden Problemkomponenten und -faktoren kompensieren. Das klingt nach einer Antwort auf die Frage was guter Musikunterricht sei, jedoch weiß man trotz der Weiterentwicklungen in der Forschung und trotz neuer Erkenntnisse und methodisch und analytisch gerüsteter Lehrer immer noch relativ wenig über die Einflussfaktoren und ihr Zusammenspiel. Wie wird zum Beispiel Musikunterricht wahrgenommen und bewertet?

2.5 Wahrnehmung von Musikunterricht

Die Wahrnehmung von Musikunterricht ist bezogen auf die Einflussfaktoren guten (Musik)Unterrichts entsprechend verschieden. Als Lehrer nimmt man anderes wahr, als ein Schüler. Eltern empfinden Musikunterricht wieder anders als Wissenschaftler. Zunächst muss also geklärt werden was Wahrnehmung ist und wer wahrnimmt.

Wahrnehmung ist die sinnliche Aufbereitung von Reizen, die das Gehirn filtert und mit Vorerfahrungen abgleicht oder neu interpretiert.⁵ Das heißt, dass nur ein kleiner Teil der Informationen, die täglich unsere Sinnesorgane erreichen, bewusst wahrgenommen werden können. Dabei handelt es sich um eine Schutzfunktion des Gehirns, die vor Datenüberlastung bewahren soll. Nun ist Musikunterricht, wie bereits beschrieben, nicht nur Musikhören sondern auch Musik erleben. Erleben heißt, dass nicht nur *ein* Sinn wird gereizt, sondern viele Sinne. Zum Gehörsinn kommt zumindest noch der Tastsinn und der Sehsinn hinzu.

In einer Studie wird beschrieben, dass visuelle Aspekte signifikanten Einfluss auf unsere Musikwahrnehmung haben (vgl. Thompson, Graham, Russo, 2005). Hierbei bezieht es sich zwar eher auf das Musizieren, den Musikausführenden, aber die Grundaussage lässt sich auch auf das Beobachten von musikspezifischen Darstellungen übertragen.

Da Wahrnehmung mehrere Sinneskanäle bedient muss herausgefunden werden wie also eine Unterrichtssituation wahrgenommen wird. Hierzu gibt es eine explorative Studie über Wahrnehmungsdimensionen von Musikunterricht. Dabei wurden Schüler, Studenten, Lehramtsanwärter und Lehrerauf ihre Wahrnehmung von Musikunterricht getestet. Ihnen wurden Videosequenzen von zwei verschiedenen Musikunterrichten vorgespielt und daraus resultierende Standbilder vorgelegt. Hierbei verglichen die Probanden die Ähnlichkeit dieser Standbildern. Das Ergebnis war, dass die Dimensionen Aufmerksamkeit, Kooperation und Musizieren die Wahrnehmung von Musikunterricht charakterisieren. Hierbei handelt es sich überwiegend um allgemeinpädagogische Faktoren (vgl. Harnischmacher, Hofbauer, 2011)

2.6 Bewertung von Musikunterricht

Bewertung von Musikunterricht folgt auf die Wahrnehmung. Man kann nur das Bewerten, was man auch wahrgenommen und verarbeitet hat. Zudem spielt hier auch wieder die jeweilige Perspektive eine starke Rolle. Eine Studie von Frauke Hess beschäftigt sich mit der Beurteilung des Faches Musik aus Schülersicht. Hierbei wird klassenstufenabhängig und abhängig von Instrumentalisten und Nicht-Instrumentalisten überprüft, welches Fach

⁵Bsp. Farbsehen wird im Gehirn verrechnet oder das Sensorische Potential im Innenohr, das für eine Reizübertragung ein gewisses Aktionspotential benötigt; (vgl. Schmidt, Schaible, 2006).

das Lieblingsfach und welches das Nicht-Lieblingsfach ist. Es kam heraus das Instrumentalisten klar das Fach Musik präferieren und Nicht-Instrumentalisten das Fach Sport. In der Frage ob Musikunterricht Spaß mache liegt der neutrale Wert (mal so / mal so) weit vorne(vgl. Hess, Muth, Inder, 2011).Bei Instrumentalisten aller Klassenstufen liegt er höher als bei Nicht-Instrumentalisten. Als Begründung nennen die Schüler:

- mangelnde Kontinuität (keine erkennbare inhaltliche Struktur, epochaler Unterricht, häufiger Lehrerwechsel),
- fehlender Kompetenzzuwachs,
- zu „kindliche“ Inhalte,
- mangelnde Fachkompetenz der Lehrkräfte.

(vgl. Hess, Muth, Inder, 2011, S.16)

Hier wird ein starker Zusammenhang von Motivation im Musikunterricht und allgemeinpädagogischen Werten wie Struktur, Inhalt und Lehrperson hergestellt. Der altersspezifische Vergleich zeigt, dass Klassenstufe 5/6 stark negativ bewerten (vgl. Hess, Muth, Inder, 2011, S.13).

Die Untersuchung von Vonderau (Vonderau, 2007) beleuchtet die Bewertung von Musikunterricht aus der Perspektive von Eltern. Wichtig für guten Musikunterricht war den Eltern:

- Das gemeinsame Musizieren (vorrangig Musizieren am Instrument)
- Musiklehre als Basiswissen (nicht vorrangig, mittelwertig)
- Behandlung der Musikgeschichte (auch Rock/Pop)
- Rhythmik und Bewegung (unbedingte Integration in den Musikunterricht, auch andere Kulturen)
- Musikbezogenes Handeln (vor allem gemeinsame Konzertbesuche)

(vgl. Vonderau, 2007)

Es sind Übereinstimmungen zu vorher genannten Theorien zu erkennen. Hier werden eher inhaltsbezogene und musikpädagogische Aspekte genannt, jedoch keine Betrachtung allgemeinpädagogischer Faktoren hinzugezogen.

Es stellt sich also die Frage, ob Musikunterricht eher musikspezifisch beurteilt wird (Vonderau, 2007), oder eher über allgemeinpädagogische Aspekte

(Harnischmacher, Hofbauer, 2011; Hess, Muth, Inder 2011). Die in dieser Arbeit gewählte Sichtweise auf Einflussfaktoren sind Schüler der Sekundarstufe im Klassenstufenvergleich. Es soll zudem herausgefunden werden ob die Faktoren Alter, Instrumentalspiel und Geschlecht eine wesentliche Rolle spielen, oder bedeutungslos sind.

3. Musikunterricht aus Sicht von Schülern der Sekundarstufe; eine qualitative Untersuchung

Um ein möglichst genaues Bild der Wirkung unterschiedlicher Einflussfaktoren auf Musikunterricht zu bekommen, empfiehlt es sich entsprechende Faktoren genauer unter die Lupe zu nehmen. In verschiedenen Forschungsansätzen wurden bildungspolitische (PISA), wirtschaftliche, personelle (OSIRIS I) und externe Faktoren (z.B. der Faktor Eltern, vgl. Vonderau, 2007) untersucht. Wie bereits oben genanntbeschäftigen sich zur Zeit einige Forschungsansätze mit dem Thema Musikunterricht aus verschiedenen Perspektiven. Hess untersucht den Motivationsfaktor von Schüler im Bezug zum Fach Musik und Harnischmacher die Subjektorientierung und die Wahrnehmung von Musikunterricht. Ein besonders wichtiger Faktor, der eine der beteiligten Unterrichtsparteien darstellt, wird jedoch bei vielen Diskussionen außer Acht gelassen.

In der vorliegenden Studie soll deshalb der Frage auf den Grund gegangen werden, was Schüler verschiedener Klassenstufen (5/6, 9/10, 11/12) der Sekundarstufe für guten Musikunterricht halten. Dies geschieht über zwei Wege. Zum einen über die direkten Erfassung zu vorgegebenen Standbildern⁶ (fokussiert) und zum anderen über freie Aussagen von Schülern zu der Frage „Was verstehst du unter einem guten Musikunterricht?“ (generalisiert).

Diese qualitative Untersuchung ist eingebettet in das Projekt OSIRIS⁷ und ist Teil der Studie OSIRIS I.I. Diese Studie ist die Folgestudie zu der Pilotstudie OSIRIS I (vgl. Harnischmacher, Hofbauer, 2011) und soll weiteren Aufschluss

⁶ Diese Standbilder wurden in einer Pilotstudie zur Wahrnehmung von Musikunterricht auf ihre Trennschärfe untersucht (vgl. Harnischmacher, Hofbauer, 2011)

⁷ OSIRIS beschäftigt sich mit der Frage von Wahrnehmung von Musikunterricht von Pädagogen, Musikern und nicht Musikern. Das Projekt wird von der Forschungsstelle empirische Musikpädagogik der Universität der Künste Berlin betrieben, welche sich unter anderem mit der „praxisrelevanten“ Problemstellungen des Lernens und Lehrens von Musik „(vgl. www.fem-berlin.de) beschäftigt.

über die Beobachtungskompetenz von Testpersonen, in diesem Fall Schülern geben.

Es handelt sich um einen videobasierten Test, der auf einer DVD vorliegt und über einen Fernseher und einen DVD-Player abgespielt werden kann.

3.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Erhebung wurde in einer Schule in Hannover, Niedersachsen durchgeführt und es handelt sich um ein Gymnasium. In Niedersachsen geht der Wechsel zur weiterführenden Schulform schon nach der vierten Klasse vorstatten, nicht wie in Berlin - Brandenburg nach der sechsten. Um einen Vergleich innerhalb der demografischen Daten zu erhalten (Bsp. Alter), wurde die Erhebung in den Klassen 5/6, 9/10 und 11/12 durchgeführt. Die Stichprobe von ursprünglich N=66 wurde nach Analyse der Daten auf ihre Brauchbarkeit auf N=63 reduziert, da 3 Datensätze fehlerhaft waren oder der Fragebogen erst gar nicht ausgefüllt wurde.

3.1.1 Analyse der Entstehungssituation des Materials

Die Stichprobe teilt sich unterschiedlich bezüglich der Klassenstufen auf. Die 5. und 6. Klasse hatten N=26, die 9. und 10. Klasse N=28 und die 11./12. Klasse N=9. Diese unterschiedliche Aufteilung konnte aufgrund der örtlichen Gegebenheiten leider nicht auf relativ gleiche Werte angepasst werden, wird jedoch bei der Analyse berücksichtigt.

Alle Daten wurden in aufeinanderfolgenden Stunden im Kontext der gesamten Überprüfung OSIRIS I.I im Sommer 2011 erhoben. Der Test dauerte mit Einweisung und Durchführung in etwa eine Schulstunde (45 Min.). Die verschiedenen Klassenstufen reagierten unterschiedlich auf die Erhebung, jedoch im Gesamtkontext positiv. Durchführungsprobleme waren weder seitens des Testleiters noch seitens der Schüler - bis auf partielle Rückfragen zur Aufgabenstellung - vorhanden.

3.1.2 Durchführung der Erhebung

Nach dem Austeilen der Fragebögen verlas der Testleiter die Testinstruktionen und wies die Schüler an, die demografisch wesentlichen Daten anzugeben. Hier wurden Daten wie Alter, Geschlecht, Klassenstufe und Instrumentenspiel

abgefragt, um eventuelle Zusammenhänge zu den Untersuchungsdaten herstellen zu können. Im nächsten Schritt sollten die Schüler eine Motivationsskala (Motivation im Musikunterricht Inventar, vgl. Harnischmacher, Hörtzsch 2011) ausfüllen. Danach startete der Testleiter die DVD und die Schüler bekamen zwei Unterrichtssequenzen von Musikunterricht verschiedener Lehrer zu sehen, die auf jeweils 5 Minuten eingekürzt waren. Nach der Durchführung einer Beispielaufgabe sollten die Schüler nun die in OSIRIS I als trennscharf bezeichneten Bilder (aus den Videosequenzen) in 45 Bildervergleichen nach ihrer Ähnlichkeit zueinander beurteilen.

Im Anschluss wurde den Schülern jedes Bild noch einmal einzeln gezeigt und sie sollten anhand einer Skala und einem Textfeld beantworten, ob die im Bild dargestellte Situation ihrer Meinung nach einem guten Musikunterricht entspricht.

Am Ende wurden die Schüler nach ihrer Einschätzung gefragt, was ihrer Meinung nach guten Musikunterricht ausmacht.

3.2 Analysetechniken

Diese Studie, als Teil der Gesamtstudie von OSIRIS II, untersucht qualitativ die Aussagen von Schülern über die Güte von Musikunterricht. Hierbei wurden die Daten der Skalen nicht berücksichtigt und nur die Aussagen der Schüler auf ihre inhaltliche Bedeutung hin untersucht. Das hier angewendete Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse wurde in Teilen modifiziert und mit statistischen Daten, die durch Auszählung gewonnen wurden, ergänzt.

Zunächst wurde das Ausgangsmaterial transkribiert (siehe Anhang) und in einem zweiten Schritt die Aussagen paraphrasiert und reduziert auf eine oder mehrere inhaltliche Kernaussagen (siehe Anhang). Diese Aussagen wurden durch eine vorher festgelegte Kodierungsrichtung definiert, die sich in diesem Fall auf musikpädagogische und allgemeinpädagogische Begrifflichkeiten stützt (vgl. Mayring, 2010, S. 70).

Es sollte jedoch an dieser Stelle der Analyse noch nicht mit festgelegten Kategorien gearbeitet werden, um zu sehen, welche inhaltlichen Aspekte und „pädagogischen“ Äußerungen von den Schülern abgegeben wurden.

3.2.1 Auswertung der Aussagen zu Standbildern nach positiver oder negativer Bewertung

Zunächst wurden die Aussagen der Schüler über die gezeigten Standbilder in ihrer Kernaussage am Ausgangsmaterial bewertet, jeweils ob die Aussage positiv oder negativ war.

Hierbei gab es bei einigen Aussagen Probleme, da sie in Verbindung mit der oben angelegten Bewertungsskala im Fragebogen gebracht wurde. In diesen Fällen wurde die Skala zur Bestimmung der Güte (+/-) mit herangezogen, da ansonsten die Aussage nicht bewertet werden konnte. Die Güte der Standbilder wurde im späteren Verlauf in den Analysekontext mit eingebaut. Diese Auswertung wurde sowohl im Gesamtkontext der Aussagen als auch im Klassenstufenvergleich durchgeführt.

3.2.2 Auswertung der Aussagen zu Standbildern nach relativer Häufigkeit

Um die relative Häufigkeit von Aussagen zu einem Standbild bestimmen zu können, wurden die Kernaussagen (wie o.g.) paraphrasiert und reduziert aber nicht gebündelt. Die Aussagen sollten sich in diesem Teil noch stark spezifisch auf die gesehenen Standbilder beziehen, um in der späteren Analyse Möglichkeiten der Interpretation auf verschiedenen Abstraktionsniveaus zuzulassen. Hierbei wurden Aussagen wie „Die Jungen ärgern sich. Einige hören gut zu.“ (Bild 2, Fall 11, siehe Anhang) auf die Begriffe Ärgern und Aufmerksamkeit reduziert. Die Aussagen wurden nun im Klassenstufenvergleich und insgesamt pro Bild zusammengefasst und statistisch und grafisch ausgewertet.

3.2.3 Kategorienbildung durch Zusammenfassung

Aus der Zusammenfassung verschiedener Begriffe als Ergebnisreduktion ergaben sich spezifische Kategorien pro Bild. Diese Kategorien unterscheiden sich anhand ihrer Spezifität von Bild zu Bild in Häufigkeit, Aussage und Qualität. Dies ist zwar für den Gesamtvergleich insgesamt nicht besonders eindeutig, hilft aber die Trennschärfe im individuellen und bilderspezifischen Vergleich zu erhöhen.

3.2.4 Benennung und Bewertung von Standbildern nach dem Kategoriensystem

Anhand der relativen Häufigkeit der reduzierten Einzelbegriffen in den Kategorien wurde nun statistisch ermittelt, welcher Art die häufigsten Aussagen pro Bild waren und welche Kategorie somit das Bild am häufigsten und dadurch am genauesten beschreibt (induktive Kategorienbildung; vgl. Mayring 2010 S. 83).

Die beiden häufigsten Kategorien wurden nun in einer Zusammenfassung sowohl im Klassenstufenvergleich als auch im Gesamtvergleich gegenübergestellt. Zusätzlich wurden noch spezifisch qualitative und quantitative Besonderheiten pro Bild dazu notiert, um bei der späteren Interpretation auf die Daten zurückgreifen zu können.

3.2.5 Festlegungen von Kategorien (musik)pädagogischer Wahrnehmung

Die Konstruktion der Kategorien wurden auf musikpädagogischer und allgemeinpädagogischer Ebene durchgeführt. Hierbei wurden alle musikspezifischen Aussagen der Kategorie „Musik“ zugesprochen. Die nicht explizit auf Musik hindeutenden Aussagen wurden anderen Kategorien zugeordnet wie z.B. Motivation, methodische Handlungsmuster (vgl. Kiper, Meyer, Topsch, 2002) oder Lernumgebung etc.. Die Auswertung erfolgte auf Basis der Gesamtaussagen, da diese bei dieser Methode der maßgebliche Faktor sind und nicht die Anzahl der Fälle.

Aus dieser engeren Kontextanalyse (vgl. Mayring, 2010) heraus ergab sich zwar eine gewisse Tendenz, die jedoch in der Vergleichbarkeit der fokussierten und generalisierten Wahrnehmung von Musikunterricht nur eine untergeordnete Rolle spielen kann, jedoch aber in der direkten Bewertung der Einzelbilder.

3.2.6 Reduktion von Schüleraussagen auf Einzelbegriffe

Im nächsten Schritt wurden die allgemeinen (generalisierten) Schüleraussagen auf thematische Abschnitte reduziert und anhand der Aussagen und der Fragestellung codiert. Hierbei wurden diesmal wiederum mehrere Aussagen pro Schüler zugelassen, da auf verschiedenen Ebenen argumentiert wurde. Die Sammelbegriffe entstanden anhand der Aussagen und wurden wiederum anhand von musikpädagogischen und allgemeinpädagogischen Kriterien codiert.

3.2.7 Clusterbildung über quantitative Auszählung

Die Sammelbegriffe wurden nun zu Clustern zusammengefasst, die im weiteren Verlauf zur Kategorienbildung verwendet wurden. Diese Kategorien wurden statistisch ausgezählt und zusammengefasst. Ein direkter Vergleich der Aussagen der generalisierten Wahrnehmung von Musikunterricht mit der fokussierten Wahrnehmung konnte an dieser Stelle nicht hergestellt werden. Dies lag daran, dass die individuellen Kategorien der einzelnen Bilder unterschiedliche Benennungen untereinander und zu der generalisierten Wahrnehmung hatten. Deshalb musste eine weitere Analyse durchgeführt werden.

3.2.8 Festlegungen von Kategorien musikpädagogischer Wahrnehmung

Die bei der generalisierten Wahrnehmung herausgefundenen Kategorien wurden nun noch einmal als Bewertungskategorien für die Analyse des Originaltranskripts der Standbilderbewertung herangezogen. Diesmal wurde aber nur eine Aussage pro Schüler zugelassen. Dies geht nur auf der Ebene des Ausgangsmaterials, da ansonsten die Bewertung der Aussage nicht gerecht werden kann. Diese Daten wurden auch wieder für jede Klassenstufe einzeln und im Gesamtzusammenhang analysiert.

Die hier angewendeten Methoden werden von Mayring (2010) als qualitativ beschrieben, jedoch sei hier erwähnt, dass natürlich durch Metrisierung und Auszählung von Häufigkeiten der Prozess des Zählens in den Vordergrund rückt, die Untersuchung somit eine quantitative Note bekommt (vgl. Früh, 2011, S.68).

4. Ergebnisse

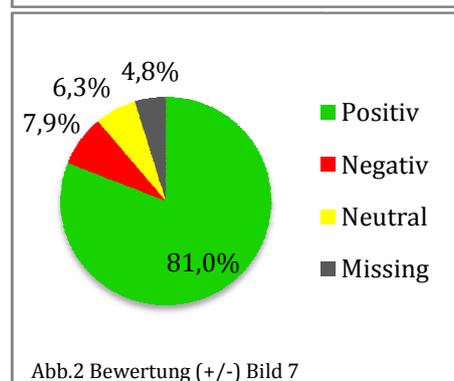
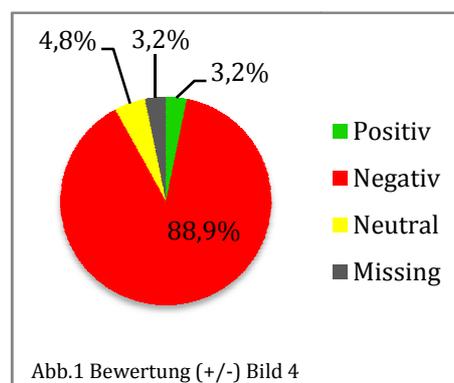
Die Ergebnisse der Untersuchung werden zuerst in chronologischer Reihenfolge ausgewertet und am Schluss in der Diskussion zusammengefasst und im Zusammenhang ausgewertet. Dies geschieht um eine hohe Auflösung der Informationen zu erreichen und in der späteren Zusammenfassung qualitative und quantitative Daten mit einfließen lassen zu können.

4.1 Vorgehensweise bei der Darstellung qualitativer und quantitativer Daten

Um einen besseren Lesefluss zu erhalten, werden die meisten Daten im Anhang präsentiert. Im Text selber werden nur die wichtigsten Darstellungen, Tabellen und Grafiken eingefügt, die dort zum Verständnis der Daten und Ergebnisse von Nöten sind. Es werden immer klassenstufenspezifische und Gesamtdaten gegenübergestellt um die Unterschiede der Ausrichtung der Ergebnisse darzustellen.

4.2 Güte von Aussagen zu Standbildern

Die Bilder wurden nach positivem und negativem Aussagegehalt bewertet und ausgezählt. Zusätzlich werden die Aussagen „neutral“, wenn es keine erkennbare Wertung gab und *missing Values*, wenn es keine Daten gab, hinzugefügt. Somit ist die Gesamtverteilung immer auf N=63 in Prozent angegeben und variiert nur im inneren mit der Verteilung der Daten. Die Graphen sind also untereinander Vergleichbar. Hier als Beispiel Bild 2 und Bild 7 (beides Extremwerte). Für die Darstellung wurde ein Tortendiagramm benutzt und verschafft somit eine recht gute Übersicht über die Verteilung der



Bewertungen. Die restliche Aufschlüsselung, nach Klassenstufen und im Gesamtwert, sind im Anhang zu finden. Hier sollen zum Verständnis die Standbilder als Darstellung herangezogen werden.

Abb.3 Standbild 1

Bild 1 wurde von der Klassenstufe 5/6 zu 53,9 % positiv bewertet, von der Klassenstufe 9/10 zu 75 % positiv und von der Klassenstufe 11/12 zu 66,7%



positiv. Die Gesamtbewertung beläuft sich auf 66,7 % positiv, 23,8% negativ, 9,5 % neutral und 1,5 % *missing Values*. Die Gesamtaussage zu Bild 1 ist somit durchgehend überwiegend positiv.

Abb.4 Standbild 2

Bild 2 wurde von Klassenstufe 5/6 zu 84,6 % negativ bewertet, von 9/10 mit 82,1 % negativ und von 11/12 mit 88,9 % negativ. Im Gesamten war die Bewertung mit 7,9 % positiv, mit 84,1 % negativ mit 7,9 %



neutral und 0,0% *missing Values*. Dieses Bild wird im Gesamten extrem negativ bewertet.

Abb.5 Standbild 3

Bild 3 wurde von der Klassenstufe 5/6 zu 57,7 % positiv bewertet, von 9/10 zu 85,7 % und von 11/12 zu 88,9 % positiv. Insgesamt zu 74,6 % positiv, zu 20,6 % negativ, zu 3,2 % neutral und 1,6 %



missing Values. Hier wird zwar das Bild insgesamt positiv bewertet, jedoch bewertet Klassenstufe 5/6 das Bild auch zu 34,6 % negativ. Woher die negative Bewertung kommt, wird im Bewertungsteil noch geklärt.

Bild 4 wird von der Klassenstufe 5/6 zu 88,5 % negativ bewertet, von 9/10 zu 89,3 % negativ und von 11/12 zu 88,9 % negativ. Die Gesamtbewertung ist zu 3,17 % positiv, zu 88,89 % negativ, zu 4,76 % neutral und 3,17 % sind Missing Values. Einzig

Abb.6 Standbild 4



Klassenstufe 9/10 sieht in diesem Bild etwas Positives (7,1 %).

Bei **Bild 5** wird das erste mal eine deutlich unterschiedliche Verteilung zwischen den Klassenstufen erkennbar. Klassenstufe 5/6 beurteilt das Bild zu 11,5 % positiv, zu 65,4 % negativ, Klassenstufe 9/10

Abb.7 Standbild 5



beurteilt das Bild zu 32,1 % positiv und zu 67,9 % negativ und Klassenstufe 11/12 beurteilt das Bild zu 44,4 % positiv und zu 33,3 % negativ. Insgesamt wird das Bild zwar überwiegend negativ bewertet, was aber durch die hohe Schülerzahl der unteren Klassenstufen hervorgerufen wird. Die Gesamtbewertung ist zu 25,4 % positiv, zu 61,9 % negativ zu 4,8% neutral und 7,9 % *missing Values*. Die *missing Values* werden nur von der Klassenstufe 5/6 mit 19,2 % verursacht.

Bild 6 wird von den Klassenstufen 5/6 zu 38,5 % positiv, von 9/10 zu 85,7 % positiv und von 11/12 zu 66,7 % positiv bewertet. Die Gesamtbewertung ist überwiegend positiv und teilt

Abb.8 Standbild 6



sich auf in 63,5 % positiv, 17,5 % negativ, 11,1 % neutral und 7,9 % *missingValues*, die wiederum von Klassestufe 5/6 mit 19,2 % verursacht werden.

Bild 7 wird in den Klassenstufe 5/6 zu 73,1 % positiv, in 9/10 zu 92,9 % positiv und in 11/12 zu 66,7 % positiv bewertet. Insgesamt also stark positiv zu 81,0 %, negativ zu 7,9%, neutral zu 6,4 % und 4,8% *missing Values*. Hier ist besonders die extrem positive Bewertung durch Klassenstufe 9/10 auffällig.

Abb.9 Standbild 7



Bild 8 wird von der Klassenstufe 5/6 zu 57,7 % positiv, von 9/10 zu 89,3% positiv und von 11/12 zu 77,8 % positiv bewertet. Die Gesamtbewertung liegt bei 74,6 % positiv, 14,3 % negativ, 6,4

Abb.10 Standbild 8



% neutral und 4,8 % *missing Values*. Auch hier ist die extrem positive Bewertung durch Klassenstufe 9/10 interessant aber auch die 23,1 % Negativbewertung der Klassenstufe 5/6.

Abb.11 Standbild 9

Bild 9 wurde durch die Klassenstufe 5/6 zu 57,7 % positiv bewertet, von 9/10 zu 82,1% positiv und von 11/12 zu 66,7 % positiv bewertet. Die Gesamtbewertung liegt bei 69,8 % positiv, 12,7 %



negativ, 9,5 % neutral und 7,9 % *missing Values*. Auffällig ist wiederum die positive Bewertung durch Klassenstufe 9/10 und die hohe neutrale Bewertung (19,2 %) durch Klassenstufe 5/6.

Abb.12 Standbild 10

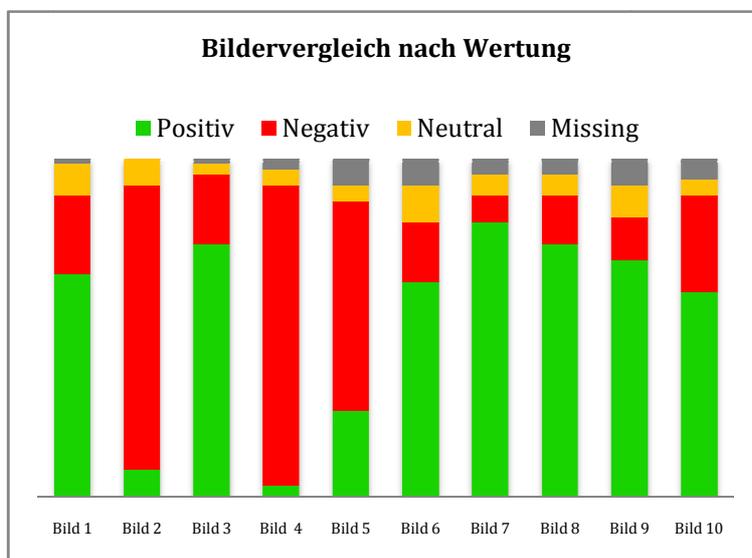
Bild 10 wird von Klassenstufe 5/6 zu 53,9 % positiv, von 9/10 zu 64,3% positiv und von 11/12 zu 66,7 % positiv bewertet.



Die Gesamtbewertung ist zu 60,3 % positiv, zu 28,6 % negativ, zu 4,7 % neutral und 6,4 % *missing Values*. Auffällig ist, dass alle Klassenstufen doch eine recht hohe negative Bewertung vornehmen (5/6 = 30,8 %; 9/10 = 25,0 %; 11/12 = 33,3 %).

Abb.13 Bildervergleich nach Wertung

Insgesamt werden die meisten Bilder positiv bewertet. Klar negativ werden die Bilder 2, 4 und 5 bewertet und am positivsten Bild 7. Allgemein tritt bei Klassenstufe 5/6 eine hohe Anzahl



an missing Values auf, was unterschiedliche Ursachen, wie z.B. Überforderung oder Motivationsschwierigkeiten durch den Test selber haben kann. Bis auf einige Unterschiede zwischen den Klassenstufen, werden die Bilder recht einheitlich bewertet. Am eindeutigsten bewertet die Klassenstufe 9/10 und am gestreutesten die Klassenstufe 5/6. Eine Sonderstellung nimmt Bild 5 ein, das im Klassenstufenvergleich sehr unterschiedlich bewertet wird. Welche Ursachen dahinterstecken werden im Folgenden analysiert.

4.3 Auswertung von Begriffen und Kategorien der fokussierten Wahrnehmung von Musikunterricht anhand von Standbildern

Aussagen der Schüler wurden nun für diesen Teil auf Einzelbegriffe reduziert. Hierbei wurden pro Schüler auch mehrere Aussagen zugelassen, was die Trennschärfe pro Bild erhöhen soll. Dies ist zwar für einen Endvergleich nicht unbedingt zu nutzen, jedoch bringt es relativ genaue Aussagen über die Bilder im Klassenstufenvergleich.

Anhand der Einzelbegriffe wurden in Folge Kategorien gebildet, unter denen jeweils verschiedenen Einzelbegriffe zusammengefasst wurden. Auch hier soll zur Förderung des Leseflusses nur sofort Relevantes direkt erscheinen. Die Prozentzahlen beziehen sich dabei immer auf die bildspezifische Anzahl der Aussagen. Zur Darstellung wurden hier die Grafiken der Gesamtübersicht hinzugefügt.

Bild 1 wird über die Kategorien „Sozialform“, „Lernumgebung“, „Motivation“, „Klassenklima“, „Musik“, „Material“ und „Methode“ beschrieben. 40,2 % der Aussagen haben durch sozialformrelevante Begriffe, hauptsächlich „Gruppenarbeit“,

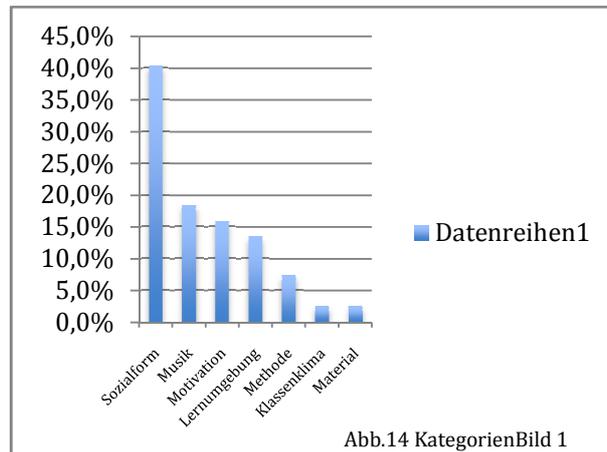


Abb.14 KategorienBild 1

den Oberbegriff „Sozialform“ für dieses Bild geprägt. An zweiter Stelle folgt „Musik“ mit 18,3 % und an dritter Stelle „Motivation“ mit 15,9 %. In der Klassenstufe 5/6 sind die Kategorien „Sozialform“ und „Lernumgebung“ im Vordergrund, in 9/10 „Sozialform“ und „Musik“ und in 11/12 „Sozialform“ und „Motivation“.

Bild 2 wird über die Kategorien „Unterrichtsdisziplin“, „Motivation“, „Methodische Handlungsmuster“ und „Musik“ beschrieben. Die Kategorie „Unterrichtsdisziplin“ wird

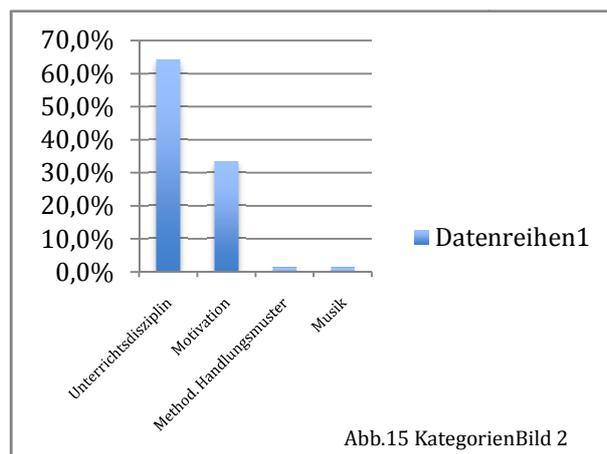
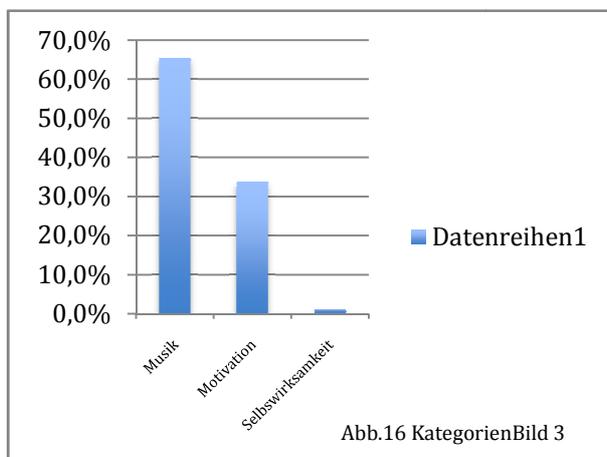


Abb.15 KategorienBild 2

durch 64,0 % aller Aussagen prägend für dieses Bild. An zweiter Stelle folgt „Motivation“ mit 33,3 %. Die Kategorien „methodische Handlungsmuster“ und „Musik“ liegen verschwindend gering bei jeweils 1,6 %. Hier ist kaum ein Unterschied in der Beurteilung durch die Klassenstufen zu beobachten. Es deutet sich ein Zusammenhang in den Bereich Disziplin und Motivation an.

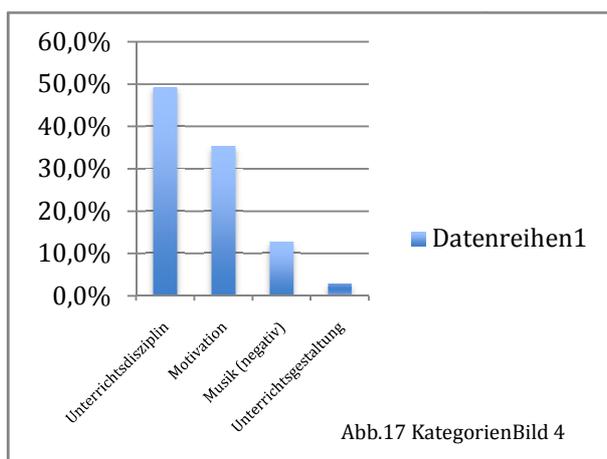
Klassenstufe 5/6 beschreibt unter der Kategorie „Motivation“ die „Langeweile“ als ausschlaggebenden Punkt, wohingegen 9/10 und 11/12 eher „Unkonzentriertheit“ als Ursache fehlender „Unterrichtsdisziplin“ sehen.

Bild 3 wird durch die Kategorien „Musik“, „Motivation“ und „Selbstwirksamkeit“ beschrieben. Klar im Vordergrund stehen musikspezifische Aussagen mit 65,3 %, gefolgt von „Motivation“ mit 33,7 % Anteil



an den Gesamtaussagen. Die Klassenstufen 5/6 und 11/12 beschreibt die Kategorie „Musik“ hauptsächlich mit dem Begriff „Instrument“ und die Klassenstufe 9/10 hauptsächlich mit „Musikpraxis“ aber gefolgt von „Instrument“. Dieses Bild wird eindeutig musikspezifisch beschrieben, wohingegen die Nennung von „Instrument“ keine Rückschlüsse auf die Tätigkeit des Musizierens gibt, also als oberflächlich, eher beschreibend verstanden werden kann. Im Bereich der Motivation haben die Klassenstufen 9/10 und 11/12 eher die Assoziation mit „Spaß“ und die Klassenstufe 5/6 eine Mischung aus „Spaß“ und „Langeweile“.

Bild 4 gliedert sich in die Kategorien „Unterrichtsdisziplin“, „Motivation“, „Musik (negativ)“ und „Unterrichtsgestaltung“. Die Kategorie „Unterrichtsdisziplin“ liegt mit 49,3 % vorne gefolgt von



„Motivation mit 35,2 %. Interessant ist die Kategorie „Musik (negativ)“ mit 12,7 %. Hier werden Aussagen wie „Kein Musikunterricht“ genannt. Jedoch wurden hier auch Nennungen von „Instrument“ und „Schlägel“ mit eingeschlossen,

obwohl sie weder negativ noch positiv gewertet werden können. Klassenstufe 5/6 bezieht das Bild eher auf die „Motivation“, 9/10 eher auf die „Unterrichtsdziplin“ und bei 11/12 ist es relativ ausgeglichen. In dieser Gruppe wird ein Zusammenhang von „Motivation“ und „Disziplin“ ersichtlich.

Bild 5 wird definiert über die Kategorien

„(Un)verständnis“, „Unterrichts
beteiligung“, „Motivation“,
„Unterrichtsgestaltung
(negativ)“ und „Musik
(negativ)“. „(Un)verständnis“
liegt mit 43,9 % vorne gefolgt
von „Unterrichtsbeteiligung“

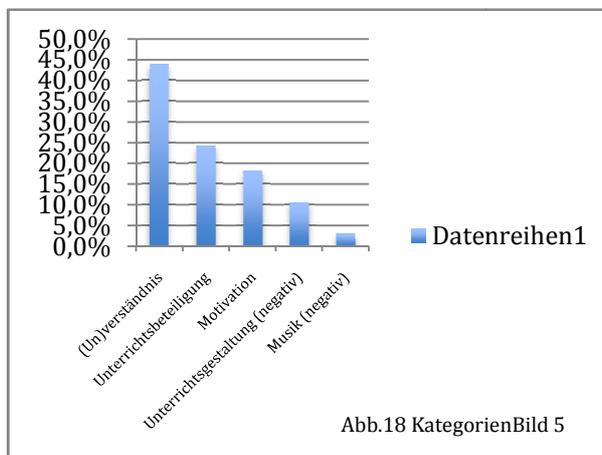


Abb.18 KategorienBild 5

mit 24,2 % und „Motivation“ mit 18,2 %. Die Klassenstufe 5/6 scheint große Probleme mit der Einschätzung des Bildes gehabt zu haben, da nur 17 Begriffe gewertet werden konnten, und dabei eine Schülerzahl von 26. In allen Klassenstufen liegt die Kategorie „(Un)verständnis“ vorne, die hauptsächlich über die Nennung „nicht verstehen“ und „Verwirrung“ gekennzeichnet ist. 5/6 bezieht sich im Bereich der „Motivation“ eher auf „Langeweile“; die Klassenstufen 9/10 und 11/12 eher auf „Unkonzentriertheit“. Die Kategorie „Unterrichtsbeteiligung“ splittet sich hauptsächlich in die Bereiche „Nachdenken“ und „Mitarbeit“.

Bild 6 wird beschrieben mit den Kategorien „praktisches Musizieren“, „Motivation“ und „Unterrichtsgestaltung (negativ)“. Eine klare musikspezifische Zuordnung kann durch die Kategorie „praktisches Musizieren“ mit

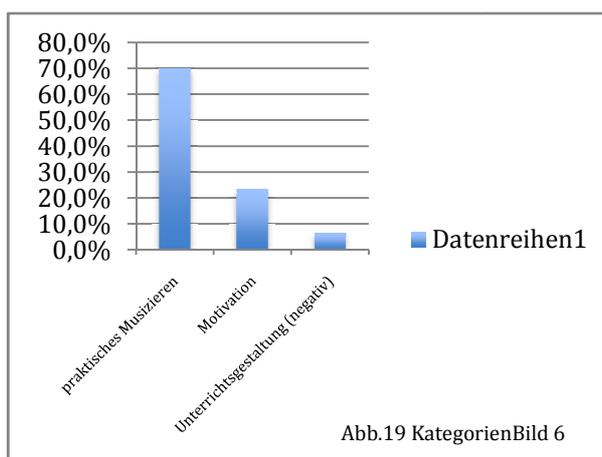


Abb.19 KategorienBild 6

70,1 % vorgenommen werden. „Motivation“ liegt immerhin noch bei 23,4 %. Die Klassenstufe 5/6 definiert die Kategorie Musik hauptsächlich über „Singen“ und „Präsentation“. Bei den Klassenstufen 9/10 und 11/12 ist die Streuung der Aussagen wesentlich breiter gefasst (Singen, Musik machen, gemeinsames

Musizieren, etc.) Im Bereich „Motivation“ werden von den Klassenstufen 5/6 und 9/10 eher negative Begrifflichkeiten verwendet, was aber im Zusammenhang mit „Unterrichtsgestaltung (negativ)“ hauptsächlich mit der Beschäftigungsrate aller Schüler in Verbindung gebracht wird. Es gibt 5 Aussagen zur Überdifferenzierung („nur ein Schüler“, „nicht nur eine Hälfte sollte was machen“). In diesem Bild wird zwar klar musikspezifisch argumentiert, jedoch auch die Unterrichtsgestaltung kritisch betrachtet.

Bild 7 wird erfasst über die Kategorien „Unterrichtsdisziplin“, „Motivation“, „Musik“, „methodische Handlungsmuster“ und „guter Unterricht“.

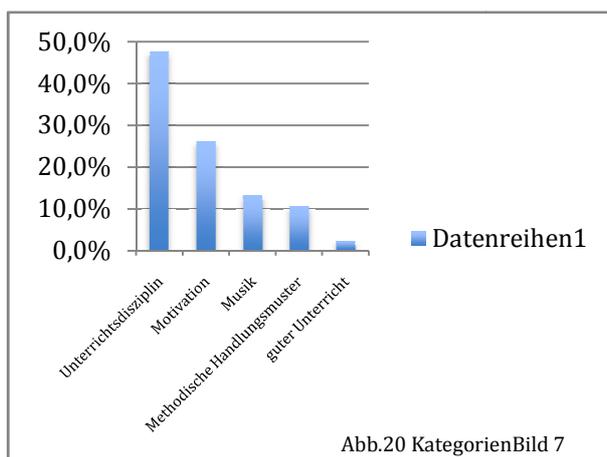


Abb.20 KategorienBild 7

„Unterrichtsdisziplin“ grenzt sich klar ab mit 47,6 % gefolgt von „Motivation“ mit 26,2 % und „Musik“ mit 13,1 %. Bei der Kategorie „Unterrichtsdisziplin“ gibt es eine Gleichverteilung bei allen Klassenstufen. Sie definieren diese Kategorie hauptsächlich über den Begriff „Zuhören“. Der Bereich der musikspezifischen Nennung wird stark über den Begriff „Instrument“ definiert. Es wird ein Zusammenhang zwischen „Unterrichtsdisziplin“ und „Motivation“ ersichtlich, der aber auch mit „Musik“ verknüpft wird.

Bild 8 wird über die Kategorien „methodische Handlungsmuster“, „Unterrichtsbeteiligung“, „Musik“, „Motivation“, „Material“ und „guten Unterricht“ definiert. „Methodische Handlungsmuster“ liegen in der

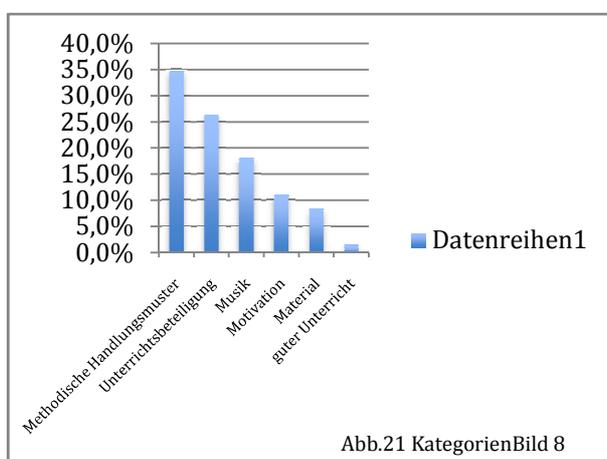
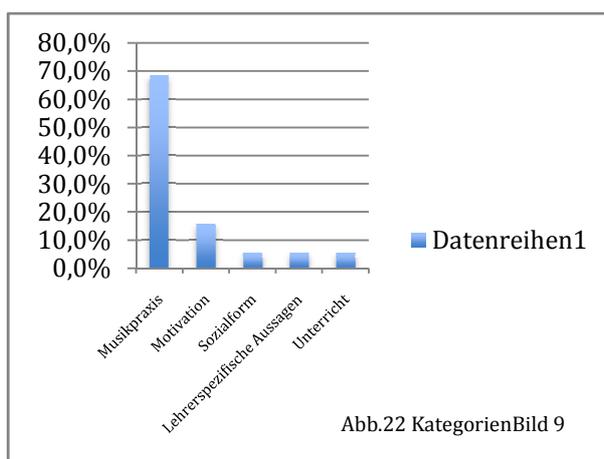


Abb.21 KategorienBild 8

„Methodische Handlungsmuster“ liegen in der Bewertung mit 34,7 % vorne, gefolgt von „Unterrichtsbeteiligung“ mit 26,4 %. Danach folgen die Kategorien

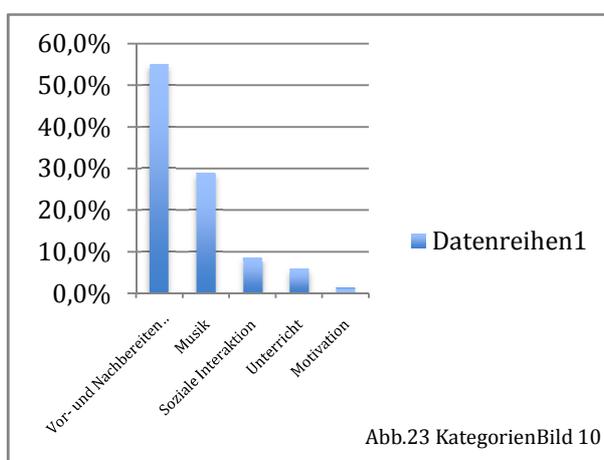
„Musik“ mit 18,1 % und „Motivation“ mit 11,1 %. Die Kategorie „methodische Handlungsmuster“ wird hauptsächlich über den Begriff „Tafelarbeit“ definiert, die Kategorie „Unterrichtsbeteiligung“ wird über „Mitarbeit“, die Kategorie „Musik“ in den Klassenstufen 5/6 durch die negative Nennung „wenig Musik“ und in den Klassenstufen 9/10 und 11/12 durch die Begriffe „Theorie“, „Liedaufbau“ und „Fachwissen“ definiert. „Unterrichtsbeteiligung“ scheint in den unteren Klassenstufen wichtiger zu sein, als in den höheren (5/6 und 9/10 = 18 Aussagen; 11/12 = 1 Aussage).

Bild 9 wird über die Kategorien „Musikpraxis“, „Motivation“, „Sozialform“, „lehrerspezifische Aussage“ und „Unterricht“ definiert. Die Kategorie „Musikpraxis“ liegt weit vorne mit 68,4 % gefolgt von „Motivation“ mit 15,8 %. Dies Bild hat eine klar



musikspezifische Benennung, die hauptsächlich in den Klassenstufen 5/6 und 9/10 durch „gemeinsames/ praktisches Musizieren“ definiert ist und in 11/12 gleichmäßig durch hauptsächlich „Imitation“ und „Nur ein Instrument“, also negativ. Bei diesem Bild ist zwar die Gesamttendenz klar, jedoch sind die unterschiedlichen Blickwinkel der Klassenstufen hier deutlich zu erkennen.

Bild 10 wird definiert über die Kategorien „Vor- und Nachbereitung“, „Lernumgebung“, „Musik“, „Soziale Interaktion“, „Unterricht“ und „Motivation“. Im Vordergrund steht die „Vor- und Nachbereitung der Lernumgebung“ mit 55,1%,



gefolgt von „Musik“ mit 29,0 %. Die „Vor- und Nachbereitung der Lernumgebung“ wird über die Begriffe „gemeinsames Aufbauen“ und

„gemeinsames Aufräumen“ definiert. Hier sind sich die Klassenstufen einig. Die Kategorie „Musik“ wird hauptsächlich über die Begriffe „Umgang mit Instrumenten“, „Kein guter Musikunterricht“ und „Instrumente holen/wegbringen“ definiert. Die „Soziale Interaktion“ wird zwar recht selten erwähnt, doch machen aus jeder Klassenstufe Schüler dazu Äußerungen. Diese Kategorie wird über „Teamarbeit“ und „soziales Verhalten“ definiert.

Im Gesamtzusammenhang können folgende Feststellungen gemacht werden:

1. Werden auf den Bildern Musikinstrumente oder musikbezogenes Handeln gezeigt, wird mittel bis stark musikspezifisch benannt.
2. Sind auf den Bildern Störfaktoren zu sehen oder ungeordnete Situationen wird unabhängig von musikspezifischen Inhalten über „Unterrichtsdisziplin“ benannt.
3. Es besteht ein Zusammenhang zwischen positiver Motivation und musikspezifischen Inhalten und negativer Motivation und disziplinspezifischen Inhalten.
4. Ist für die Schüler eine klare Unterrichtssituation oder Sozialform zu erkennen (altersspezifisch benannt), wird diese auch genannt (Bsp.: Bild 1 „Gruppenarbeit“)
5. Bei musikspezifischen Inhalten werden z.T. neutrale Nennungen wie „Instrument“ getätigt, die eine tiefergehende Verbindung mit z.B. „praktischem Musizieren“ nicht unbedingt erkennen lässt.
6. Bei einigen Bildern werden im Rahmen der Auswertung Klassenstufenunterschiede deutlich und mit altersspezifischem Vokabular benannt. Die Perspektiven orientieren sich an der altersspezifischen Orientierung.
7. Ein direkter Zusammenhang zwischen Aussagen und „Geschlechtsunterschieden“ oder „Spielen eines Musikinstrumentes“ ist nur in Einzelfällen zu erkennen und lässt sich nicht auf die Gesamtstichprobe übertragen.

Bei der Auswertung wurden bilderspezifische und relativ allgemeine Aussagen herausgefunden. Es handelt sich also um Beurteilung von Musikunterricht im Bereich der fokussierten Wahrnehmung. Um eine allgemeinere Aussage tätigen

zu können werden in Folge generalisierte Schüleraussagen zu Musikunterricht untersucht.

4.4 Auswertung von Begriffen und Kategorien der generalisierten Wahrnehmung und Beurteilung von Musikunterricht anhand von Schüleraussagen

Dieser Teil der Auswertung basiert auf der Frage „Was verstehst du unter einem guten Musikunterricht?“. Hierbei wurden alle Schüleraussagen auf Einzelbegriffe reduziert und in einem weiteren Schritt zu Clustern zusammengefasst. Die Cluster definieren die Kategorienamen. Bei den Schüleraussagen variiert die Anzahl der Aussagen pro Schüler, weswegen die Prozentuale Verteilung der Aussagen auf die Kategorien antwortenabhängig ist.

Nach der Clusterbildung wurden 11 Kategorien benannt. „praktisches Musizieren“, „Motivation“, „gemeinsam (Kooperation)“, „Theorie und Praxis“, „Disziplin“, „gute/fähige Lehrkraft“, „musikalischer Lebensweltbezug“, „Material/ Aufgabe“, „Präsentation“, „Kreativität/ Abwechslung“ und „Lernumgebung“

Die prozentuale Aufteilung (siehe Abb.24) auf die Kategorien zeigt ein rechtdeutliches Bild von Übereinstimmungen der Prioritäten im Unterrichtsgeschehen obwohl es zwischen den Klassenstufen Unterschiede gibt.

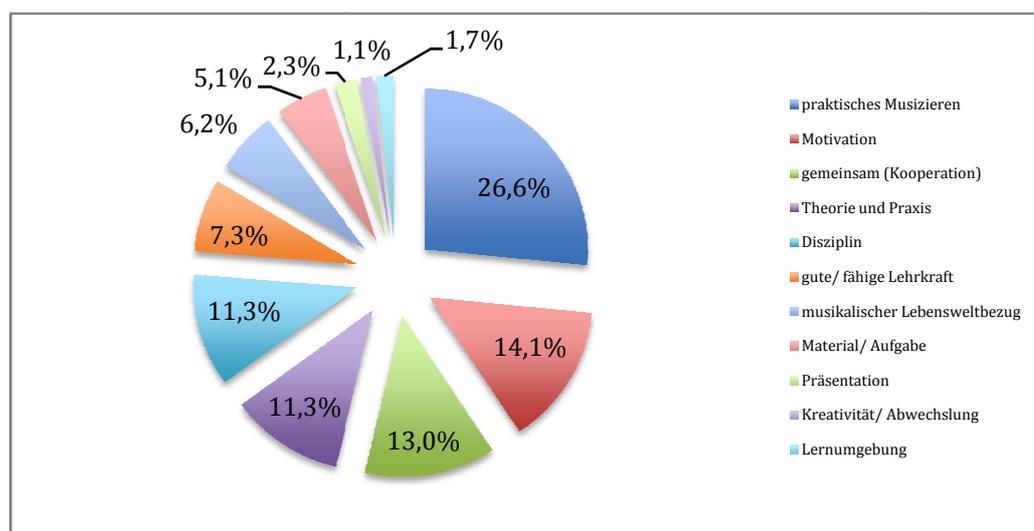
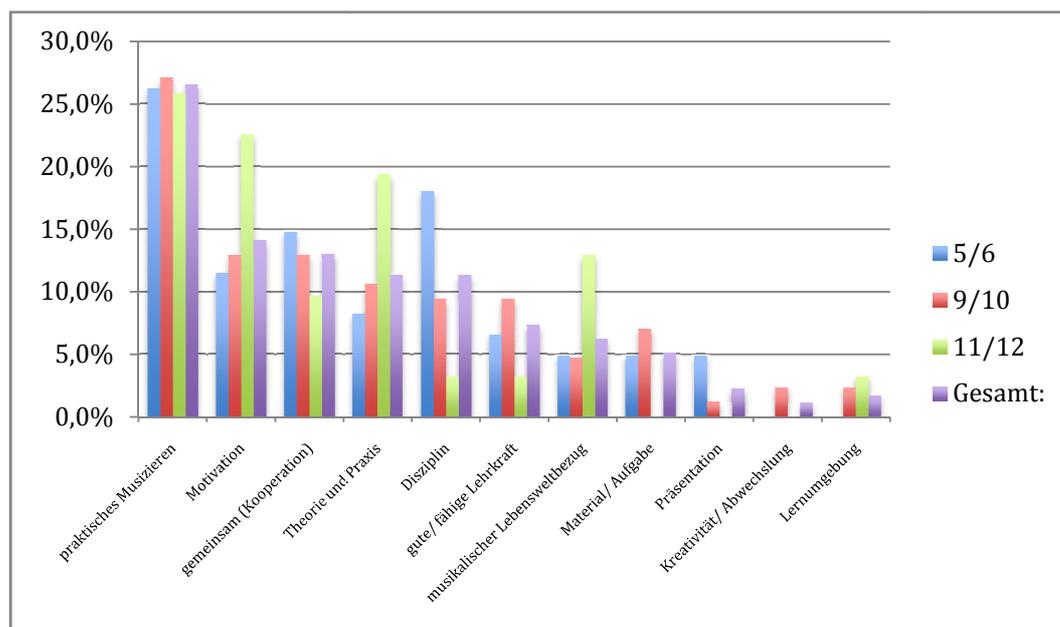


Abb.24 Generalisierte Bewertung von Musikunterricht

Relativ eindeutig liegt „praktisches Musizieren“ als Indikator für guten Musikunterricht aus Sicht der Schüler mit 26,6 % vorne. An zweiter Stelle wird „Motivation“ mit insgesamt 14,1 % genannt, an dritter Stelle „gemeinsam (Kooperation)“ mit 13 %, an vierter Stelle „Theorie und Praxis“ und „Disziplin“ mit jeweils 11,3 %. Die weiteren Punkte bewegen sich zwischen sieben bis einem Prozent und scheinen nicht die wesentlichen Indikatoren für guten Musikunterricht zu sein.

Abb.25 Generalisierte Bewertung von Musikunterricht im Klassenstufenvergleich



„Praktisches Musizieren“ wird eindeutig von jeder Klassenstufe als Favorit angesehen. Unterschiede in den Klassenstufen sind jedoch bei der weiteren Gewichtung zu erkennen.

Bei den Klassenstufen 5/6 kommt nach „praktisches Musizieren“ mit 26,2 % der Aussagen, an zweiter Stelle „Disziplin“ mit 18,0 % der Aussagen. An dritter Stelle steht „gemeinsam (Kooperation)“ mit 14,8 % der Aussagen und an vierter Stelle „Motivation“ mit 11,5 % der Aussagen.

Bei den Klassenstufen 9/10 kommt nach „praktisches Musizieren“ mit 27,1 % der Aussagen, an zweiter Stelle „Motivation“ und „gemeinsam (Kooperation)“ mit der gleichen Prozentzahl von 12,9 % der Aussagen. An dritter Stelle steht „Theorie und Praxis“ mit 10,6% der Aussagen. Hier wird deutlich die Tendenz für die Gesamtbewertung vorgegeben.

Bei den Klassenstufen 11/12 kommt nach „praktisches Musizieren“ mit 25,8 % der Aussagen, an zweiter Stelle „Motivation“ mit 22,6 % der Aussagen. An

dritter Stelle steht „Theorie und Praxis“ mit 19,4 % der Aussagen und an vierter Stelle „musikalischer Lebensweltbezug“ mit 12,9 % der Aussagen.

Es scheint also so, dass „praktisches Musizieren“ einen hohen Stellenwert unabhängig von der Klassenstufe einnimmt. Die Klassenstufen 5/6 sehen in der „Disziplin“, die Klassenstufen 9/10 in der „Kooperation“ und 11/12 in der Ausgewogenheit von „Theorie und Praxis“ einen wichtigen Indikator für guten Musikunterricht.

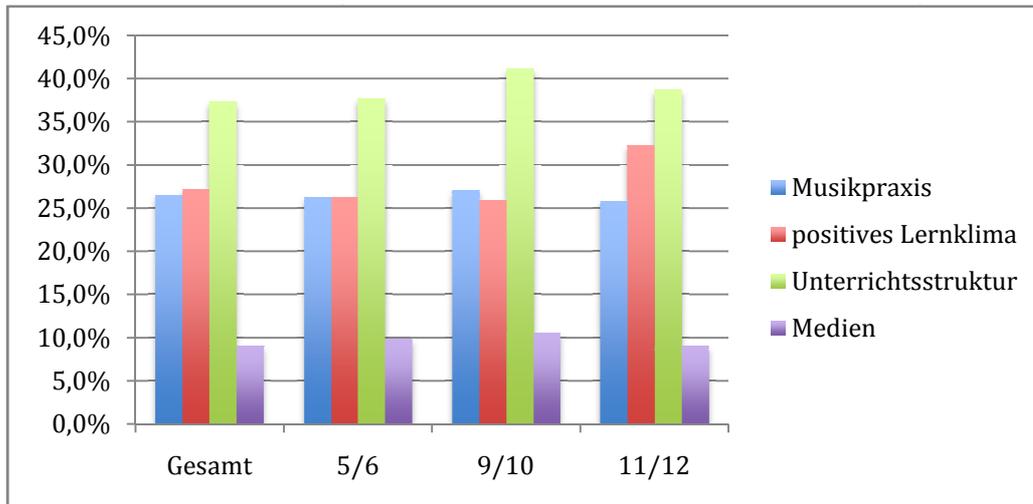
4.4.1 Kategorien der generalisierten Wahrnehmung

Im Gesamtzusammenhang können einige weitere Feststellungen gemacht werden:

1. Die zentrale Kategorie bei der generalisierten Wahrnehmung von Musikunterricht ist „praktisches Musizieren“ also „Musikpraxis“ in jeglicher Form.
2. Das „positive Lernklima“, beschrieben durch die Kategorien „Motivation“ und „gemeinsam (Kooperation)“ stehen an zweiter Stelle der Gesamtbewertung.
3. Die Kategorien „Theorie und Praxis“, „Disziplin“, „Kreativität/ Abwechslung“, „gute/fähige Lehrkraft“ und „musikalischer Lebensweltbezug“ können über „Unterrichtsstruktur“ zusammengefasst werden.
4. „Material/ Aufgabe“, „Präsentation“ und „Lernumgebung“ können im Bereich „Medien“ zusammengefasst werden.
5. Im Klassenstufenvergleich steht bei allen die Musikpraxis als zentrale Kategorie vorne. Klassenstufe 5/6 hat an zweiter Stelle „Disziplin“, dies scheint also ein altersspezifischer Faktor zu sein.
6. Von der Klassenstufe 11/12 wird der „musikalische Lebensweltbezug“, also die Aktualität von musikalischen Inhalten gefordert.

Im Folgenden werden die anhand der Unterkategorien gebildeten Oberkategorien „Musikpraxis“, „positives Lernklima“, „Unterrichtsstruktur“ und „Medien“ in ihrer prozentualen Verteilung berechnet und grafisch Dargestellt (im Klassenstufenvergleich und Gesamt).

Abb.26 Generalisierte Bewertung von Musikunterricht - Oberkategorien



Oberkategorien	Gesamt	5/6	9/10	11/12
Musikpraxis	26,6%	26,2%	27,1%	25,8%
positives Lernklima	27,1%	26,2%	25,9%	32,3%
Unterrichtsstruktur	37,3%	37,7%	41,2%	38,7%
Medien	9,0%	9,8%	10,6%	9,0%

Die Oberkategorien zeigen in ihrer prozentualen Verteilung, dass „Musikpraxis“ zwar ein wichtiger Teil in der generalisierten Bewertung von Musikunterricht ist, aber allgemeinpädagogische Faktoren, insbesondere die „Unterrichtsstruktur“, höher bewertet werden. In den Klassenstufen 5/6 sind „Musikpraxis“ und „positives Lernklima“ ungefähr gleich verteilt. In den Klassenstufen 9/10 liegen „Musikpraxis“ etwas und „Unterrichtsstruktur“ im Verhältnis zu 5/6 deutlich höher. In den Klassenstufen 11/12 sticht besonders die Bewertung „positives Lernklima“ hervor.

4.5 Anwendung der Kategorien der generalisierten Bewertung von Musikunterricht auf die Ausgangsdaten der fokussierten Bewertung

Um eine Vergleichbarkeit zwischen fokussierter und generalisierter Wahrnehmung von Unterricht herzustellen wurden die Kategorien der generalisierten Bewertung auf die Ausgangsdaten der fokussierten Bewertung von Musikunterricht angewandt. Diesmal wurde pro Fall nur eine Aussage zugelassen. Dies ließ sich anhand der Ausgangsdaten gut bewerkstelligen. In Folge wurden die Gesamtaussagen gezählt und im Verhältnis den einzelnen Kategorien zugeordnet.

4.5.1 Ergebnisse

Bild 1 wurde anhand der Auszählung mit 23 Aussagen „gemeinsam (Kooperation)“ benannt, an zweiter Stelle folgt „Disziplin“ mit 12 Aussagen und an dritter Stelle „praktisches Musizieren“ mit 9 Aussagen.

Bild 2 wurde anhand der Auszählung mit 35 Aussagen „Disziplin“ benannt, an zweiter Stelle folgt „Motivation“ mit 24 Aussagen.

Bild 3 wurde anhand der Auszählung mit 43 Aussagen „praktisches Musizieren“ benannt, an zweiter Stelle folgt „Motivation“ mit 13 Aussagen.

Bild 4 wurde anhand der Auszählung mit 25 Aussagen „Disziplin“ benannt, an zweiter Stelle folgt „Motivation“ mit 19 Aussagen und an dritter Stelle „praktisches Musizieren“ mit 9 Aussagen.

Bild 5 wurde anhand der Auszählung mit 23 Aussagen „Motivation“ benannt, an zweiter Stelle folgt „Material/ Aufgabe“ mit 15 Aussagen und an dritter Stelle „gemeinsam (Kooperation)“ mit 8 Aussagen.

Bild 6 wurde anhand der Auszählung mit 37 Aussagen „praktisches Musizieren“ benannt, an zweiter Stelle folgt „gemeinsam (Kooperation)“ mit 7 Aussagen.

Bild 7 wurde anhand der Auszählung mit 23 Aussagen „Disziplin“ benannt, an zweiter Stelle folgt „gemeinsam (Kooperation)“ mit 16 Aussagen und an dritter Stelle „praktisches Musizieren“ mit 9 Aussagen.

Bild 8 wurde anhand der Auszählung mit 16 Aussagen „Material/ Aufgabe“ benannt, an zweiter Stelle folgt „Motivation“ mit 13 Aussagen und an dritter Stelle „gemeinsam (Kooperation)“ mit 8 Aussagen.

Bild 9 wurde anhand der Auszählung mit 25 Aussagen „praktisches Musizieren“ benannt, an zweiter Stelle folgt „gemeinsam (Kooperation)“ mit 13 Aussagen und an dritter Stelle „Motivation“ mit 11 Aussagen.

Bild 10 wurde anhand der Auszählung mit 17 Aussagen „praktisches Musizieren“ benannt, an zweiter Stelle folgt „gemeinsam (Kooperation)“ mit 15 Aussagen und an dritter Stelle „Motivation“ mit 6 Aussagen.

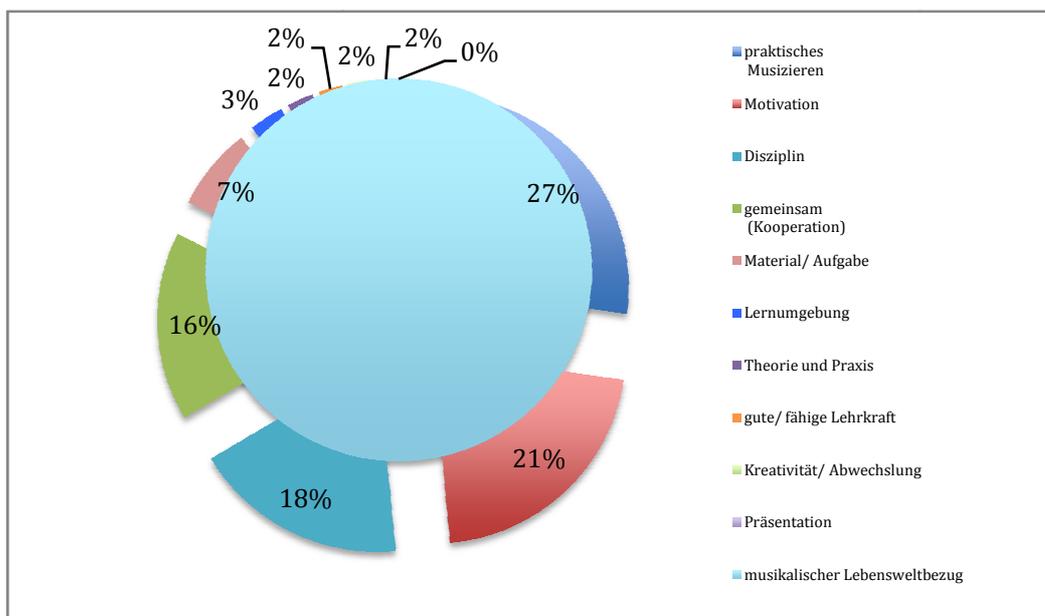


Abb. 27 Anwendung der Kategorien der generalisierten Bewertung auf die Ausgangsdaten der fokussierten Bewertung

Prozentual bezogen auf die Aussagen wurde „praktisches Musizieren“ mit 27 % der Aussagen als zentrale Kategorie benannt. „Motivation“ wurden mit 21%, „Disziplin“ mit 18 %, „gemeinsam (Kooperation)“ mit 16 %, „Material/Aufgabe“ mit 7 %, Lernumgebung mit 3 % und „gute/fähige Lehrkraft“, „Kreativität/ Abwechslung“, „Präsentation“ und „musikalischer Lebensweltbezug“ jeweils mit 2 % der Aussagen benannt.

Wendet man die zuvor definierten Oberkategorien auch hier an, so bekommt man folgende Verteilung: „Musikpraxis“ mit 27 %, „positives Lernklima“ mit 37%, „Unterrichtsstruktur“ mit 24 % und Medien mit 12 % der Aussagen.

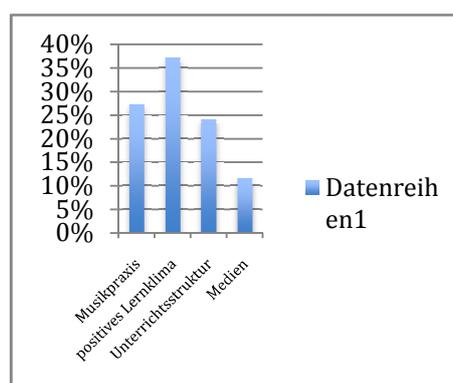


Abb.28 Oberkategorien der fokussierten Bewertung

Im Gesamtzusammenhang können einige weitere Feststellungen gemacht werden:

1. Bei der Anwendung der Kategorien der generalisierten Bewertung auf die Aussagen der fokussierten Bewertung eröffnet sich ein ähnliches Verteilungsbild.
2. „Musikpraxis“ ist auch hier die zentrale Kategorie; an zweiter Stelle steht „Motivation“ mit einer jedoch höheren Prozentzahl als bei der generalisierten Bewertung.
3. Die Kategorien „Disziplin“, „gemeinsam (Kooperation)“ und „Material/Aufgabe“ rücken bei der fokussierten Wahrnehmung in den Vordergrund.
4. Bei der fokussierten Wahrnehmung/ Bewertung von Musikunterricht steht das „positive Lernklima“ mit 37 % der Aussagen klar im Vordergrund.
5. Musikunterricht wird wiederum über allgemeinpädagogische Faktoren beschrieben.

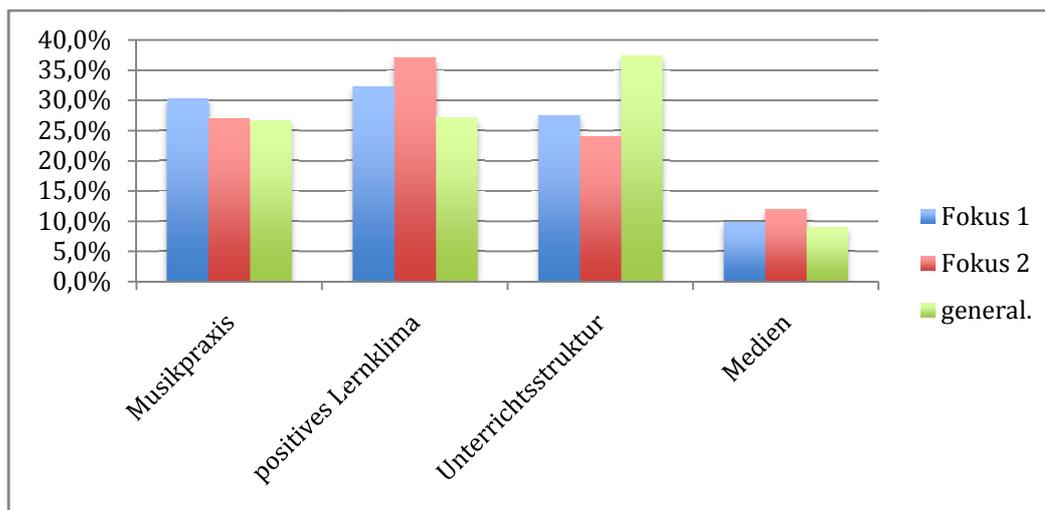
4.6 Vergleich der Analyseeinheiten über die Hauptkategorien

Abschließend soll in der Analyse noch überprüft werden, inwieweit es einen Zusammenhang zwischen den einzelnen Untersuchungsschritten gibt. Um dies erreichen zu können, müssen die Ergebnisse der ersten fokussierten Bewertung von Musikunterricht (bilderspezifisch) den Oberkategorien der generalisierten Bewertung zugeordnet werden. Da bei der ursprünglichen Auswertung bilderspezifisch vorgegangen wurde schafft dies ohne eine gemeinsame Messskala keine Vergleichbarkeit. Eine hundertprozentige Vergleichbarkeit wird zwar nicht erreicht, jedoch kann die Tendenz die zweite Analyse - die Anwendung der Kategorien der generalisierten Bewertung auf die Ausgangsdaten der fokussierten Bewertung –entweder unterstützen oder nicht.

Bei der Auswertung der Daten wurden 30,2 % der Aussagen mit „Musikpraxis“ beschrieben, 32,2 % der Aussagen mit „positives Lernklima“, 27,4 % der Aussagen mit „Unterrichtsstruktur“ und 9,8 % der Aussagen mit „Medien“.

Die erste Fokussierte Bewertung anhand der Standbilder (hier Fokus 1) und die zweite fokussierte Bewertung der Standbilder anhand der Kategorien der Generalisierten Bewertung (hier Fokus 2) werden infolge mit der generalisierten Bewertung über die Hauptkategorien verglichen

Abb.29 Vergleich der Analyseeinheiten über die Hauptkategorien



(fokussierte Bewertung)	Fokus 1	(Anwendung der gen. Auf Fokus.)	Fokus 2	(generalisierte Bewertung)	general.
Musikpraxis	30,2%	Musikpraxis	27,0%	Musikpraxis	26,6%
positives Lernklima	32,2%	positives Lernklima	37,0%	positives Lernklima	27,1%
Unterrichtsstruktur	27,4%	Unterrichtsstruktur	24,0%	Unterrichtsstruktur	37,3%
Medien	9,8%	Medien	12,0%	Medien	9,0%

Als Ergebnis lässt sich folgendes feststellen:

1. Die Verteilung (Tendenz) der beiden Analyseschritte von fokussierter Bewertung ist grundsätzlich gleich.
2. Bei der ersten fokussierten Bewertung (bilderspezifisch) sind die prozentualen Abstände zwischen den Hauptkategorien geringer, was auf die bilderspezifische Bewertung, die stark einzelorientiert war und somit unterschiedliche Kategorien aufgemacht hat, zurückgehen kann (Bsp. Fokus 1 – „Musikpraxis“ 30,2 % zu „ positives Lernklima“ 32,2 % / Fokus 2 - „Musikpraxis“ 27,0 % zu „ positives Lernklima“ 37,0 %).
3. Die zweite fokussierte Bewertung (generalisierte Kategorien) grenzt sich stärker ab auf der Ebene der Hauptkategorien (siehe Punkt 2.)
4. Bei beiden fokussierten Bewertungen steht an erster Stelle das positive Lernklima.
5. Bei der generalisierten Bewertung steht an erster Stelle die Unterrichtsstruktur; positives Lernklima und Musikpraxis sind gleichbedeutend.

6. Bei allen Bewertungen von Musikunterricht stehen allgemeinpädagogische Faktoren im Vordergrund, obwohl die Kategorie „Musikpraxis“ für sich genommen einen hohen Stellenwert einzunehmen scheint.

5. Diskussion

Die Wahrnehmung und Bewertung von Musikunterricht durch Schüler der Sekundarstufe zeigt ein recht klares Bild. Musikinstrumente und Musikbezogenes Handeln werden mit musikspezifischen Begriffen benannt. Eine tiefergehende Assoziation mit „Musikpraxis“ wird jedoch weniger klar als erwartet. Die einfache Benennung mit „Instrument“ stellt keine eindeutige Verbindung zu musikbezogenem Handeln her.

Ein direkter Zusammenhang zwischen musikspezifischen Aussagen und dem Spielen eines Instruments wird nur in Einzelfällen wichtig und hat im Gesamten wenig Aussagekraft. Dies ist im Gegensatz zu den Ergebnissen der Studie von Hess also nicht relevant. Doch war die Fragestellung von Hess nicht wie hier beschreibend, sondern orientierte sich eher am Spaßfaktor von Musikunterricht und am „Lieblingsfach“. In diesem Zusammenhang sind starke Abhängigkeiten von den demografischen Daten zu erkennen (vgl. Hess, Muth, Inder, 2011). Dies gilt auch für die Geschlechtsunterschiede. Vorallem wird in der Klassenstufe 5/6 ab und zu eine geschlechtsspezifische Aussage getätigt, dieses ist aber nicht auf die Gesamtstichprobe übertragbar.

Altersspezifisch gibt es hingegen schon einige Unterschiede. Zum einen wird dies an der Qualität der Aussagen, und zum anderen an der Gewichtung von Kategorien ersichtlich. Unabhängig vom praktischen Musizieren, was durchgehend zentral im Vordergrund steht, wird beispielsweise von der Klassenstufe 5/6 eher die Unterrichtsdisziplin in den Fokus gesetzt, von der Klassenstufe 11/12 eher die Motivation und der musikalische Lebensweltbezug. Klassenstufe 9/10 sieht eher das Gemeinsame, die Kooperation und die Motivation im Vordergrund.

In der bilderspezifisch kategorisierten fokussierten Bewertung von Musikunterricht wird ein Zusammenhang zwischen positiver Motivation und musikspezifischen Inhalten hergestellt. Im Umkehrschluss werden negative, disziplinspezifische Bildinhalte meist mit negativer Motivation in Verbindung gebracht.

Der Zusammenhang zwischen positiver und negativer Bewertung von Musikunterricht und der fokussierten Bewertung zeigt eine klare Beziehung zwischen negativer Bewertung und negativer Unterrichtsgestaltung, also Lernklima und Unterrichtsstruktur. Dies ist vor allem bei den Bildern 2, 4 und 5

zu erkennen. Bilder die musikspezifisch benannt wurden werden durchweg positiv bewertet (Bsp.: Bild 3). Das Bild aber, dass die höchste positive Bewertung bekommen hat, wird mit hoher positiver Unterrichtsdisziplin verbunden, also einem ruhigen, geordneten Unterricht.

Bei der generalisierten Bewertung von Musikunterricht ist die „Unterrichtsstruktur“ deutlich vordergründig und „Musikpraxis“ und „positives Lernklima“ stehen relativ gleichauf. Insgesamt zeigt sich also ein eher allgemeinpädagogischer Bezug von Bewertung und Wahrnehmung von Musikunterricht und nicht vordergründig ein musikpraktischer Bezug.

Im Vergleich der drei Auswertungen zeigt sich, dass bei allen die Musikpraxis in der Wichtigkeit zwischen 25 % und 30 % liegt und Medien zwischen 7 % und 13 %. Dies scheint also relativ konstant zu sein. Bei der auf die Standbilder bezogenen, fokussierten Bewertung von Musikunterricht steht bei beiden Auswertungen das positive Lernklima im Vordergrund, bei der generalisierten jedoch die Unterrichtsstruktur. Beides sind allgemeinpädagogische Betrachtungsweisen und die Untersuchung zeigt, dass Unterrichtsstruktur und positives Lernklima eng zusammen hängen.

Man kann also sagen, dass im allgemeinen den Schülern eine klare und effektive Unterrichtsstruktur wichtiger zu sein scheint, als die Art und der Einsatz von Medien und dass die Musikpraxis und das positive Lernklima zwar auch wichtige Faktoren, aber der Unterrichtsstruktur untergeordnet sind.

Folgende Aussagen können also getätigt werden: Sobald Unterricht direkt (gilt zu überprüfen) oder indirekt (über Video/ Standbilder) beobachtet wird, rückt das positive Lernklima in den Vordergrund. Medien scheinen hier weniger wichtig zu sein, um guten Musikunterricht zu erreichen. Hierbei sind Musikpraxis und Unterrichtsstruktur dem positiven Lernklima untergeordnet.

Die beiden Konstanten, „Musikpraxis“ und „Medien“ zeigen, dass diese Faktoren gleichhohe Wichtigkeit aus Sicht der Schüler haben. Es gehört also zu gutem Musikunterricht dazu musikpraktisch zu arbeiten. Allerdings ist es nicht so wichtig, wie oder mit welchen Medien gearbeitet wird. Medien, oder gutes Material werden zwar in einzelnen Bereichen der bilderspezifischen Untersuchung erwähnt (Bsp. Bild 8), sind jedoch nicht vordergründig.

Stellt man nun einen Zusammenhang zu vorhandenen Forschungsarbeiten her, stellt man fest, dass z.B. Hilbert Meyers 10 Merkmale guten Unterrichts genau diesen Prioritäten beschreiben, denn seine ersten beiden Punkte sind die „klare Strukturierung der Lehr-Lernprozesse“ und die „Stimmigkeit der Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidung“ (Meyer 2003, S.37). Weiterhin findet sich auch der von Dollase beschriebene „gute Unterricht“ in den Untersuchungsergebnissen wieder. Er beschreibt guten Unterricht als Unterricht mit „wenig Fehlverhalten und eine[r] hohe[n] Mitarbeitsrate“ (Dollase 2004, S.17).

Die Ausführungen des deutschen Musikrates sind in diesem Zusammenhang eher inhaltspezifische Anforderungen, die vorrangig an die Adresse der Lehrer und der Schulpolitik gesendet werden. Die Ergebnisse dieser Arbeit widersprechen jedoch den Ausführungen des Musikrates insofern, dass guter Musikunterricht nicht über „Indikatoren im erziehungswissenschaftlichen Stil“ (Deutscher Musikrat, S.3) tragfähig wird. Genau das Gegenteil ist aus Sicht der Schüler der Fall. Auch bei der Überprüfung der 10 Merkmale guten Unterrichts durch Bruhn ergibt sich ein Zusammenhang zu dieser Studie. Die Spitzenreiter waren: „transparente Leistungserwartung, individuelle Förderung und lernförderliches Klima“ (vgl. Bruhn 2008), was sich in den Kategorien „positives Lernklima“ und „Unterrichtsstruktur“ zumindest in Teilen wiederfinden lässt.

Die Untersuchung von Vonderau (Vonderau, 2007) zur Bewertung von Musikunterricht aus der Perspektive von Eltern hat zentrale Punkte angeführt, die den Musikunterricht in seiner Güte beschreiben. Hier wurden jedoch meist inhaltspezifische Merkmale herausgestellt, wie Musiklehre als Basiswissen, Behandlung von Musikgeschichte, etc.. Diese Perspektiven tauchen auch bei der Bewertung in der vorliegenden Studie in Teilen auf, jedoch wird nicht nur musikspezifisch bewertet. Vonderau arbeitet eher die im musikspezifischen Bereich liegenden Faktoren heraus um inhaltsbezogen zu argumentieren. Es werden bei ihr hauptsächlich Rahmenbedingungen und Unterrichtsinhalte, sowie globalere Items abgefragt, wie der weitere Bildungsweg und die Kooperation zwischen Schule und Eltern. Diese Aussagen sind zwar auch wichtig für die Unterrichtsgestaltung und die Weiterentwicklung von Unterrichtskonzepten und werden hier in einigen Teilen auch genannt, sind aber in dieser Arbeit nicht die vordergründigen Faktoren zur Bewertung von Musikunterricht.

Im Vergleich zu OSIRIS I (vgl. Harnischmacher, Hofbauer, 2011) werden jedoch ähnliche Ergebnisse erzielt. Bei der Erforschung von

Wahrnehmungsdimensionen von Musikunterricht,bezogen auf die vorliegenden Standbilder, wurden die Dimensionen Aufmerksamkeit, Kooperation und Musizieren herausgearbeitet. Vergleicht man dies mit den vorliegenden Kategorien, stimmen diese mit den Wahrnehmungsdimensionen relativ deutlich überein. Praktisches Musizieren, Disziplin und gemeinsam (Kooperation) lagen fast immer unter den ersten vier genannten Kategorien. Nur Motivation ist ein Kategorie, die durch Harnischmacher und Hofbauer nicht in den vorherrschende Dimension beschrieben wird.

Schaut man sich noch die Entwicklung der Beobachtungskompetenz von Schülern an, so kann man feststellen, dass sich die Beobachtung von einer relativ engen und personenbezogenen Betrachtung (die aber keinesfalls ungenau ist) in den Klassenstufe 5/6 bis zu einer relativ weitsichtigen Betrachtung in Klasse 11/12 führt, was in Verbindung mit der Entwicklung der Schüler, aber auch durch erlerntes Wissen über Pädagogikund Erfahrung nicht unbedingt verwunderlich ist.

Man kann also sagen, dass guter Musikunterricht aus Sicht der Schüler im Wesentlichen über allgemeinpädagogische Faktoren beschrieben wird. Musikpraxis ist konstant ein bestimmender Faktor, der für die Schüler zum Musikunterricht dazugehört und positiv bewertet wird.

5.1 Ausblicke

Abschließend steht die Frage im Raum, was mir oder anderen (Musik)Lehrern die Untersuchungsergebnisse zeigen und wie sie zur Verbesserung der Unterrichtsgestaltung beitragen können. Für meinen Teil stellt die Unterrichtsstruktur einen wesentlichen Faktor dar. Ist ein (Musik)Unterricht gut strukturiert und klar in seiner Durchführung so wird er von den Schülern als guter (Musik)Unterricht wahrgenommen.

Eine Schlussfolgerung kann also sein, einen gut vorbereiteten, transparent und am Stundenziel ausgerichteten (Musik)Unterricht zu halten,in Theorie und Praxis ausgewogen, um so die Motivation der Schülerzu steigern.

Es ist jedoch zu beachten, dass es sich bei dieser Untersuchung auch nur um eine Momentaufnahme und eine kleine Stichprobe handelt, deren Ergebnisse sich

teilweise mit anderen Theorien decken, jedoch weiter Forschungsbedarf besteht eindeutig.

Eine interessante Frage wäre es, ob die Kategorien, die explizit einen guten Musikunterricht beschreiben, auf Unterricht anderer Fächer zutreffen (Bsp.: Bsp. Latein, Kunst oder Mathematik). Hierbei müsste genau darauf geachtet werden, inwieweit es Kategorien gibt, die konstant sind und für jeden Fachunterricht gelten und ob es welche gibt, die sich spezifisch unterscheiden.

6. Literaturverzeichnis

- Andreas Kolb Markus Köhler. „Guter Musikunterricht sucht immer Begegnungen“. *nmz* Sept. 2008 :
2. Print.
- Bandura, Albert. *Psychological modelling - conflicting theories*. New Brunswick, New Jersey, 2009.
Print.
- Bruhn, Herbert. „Was ist guter Musikunterricht? - Tabellarische Ergebnisse einer Voruntersuchung zur
Validierung eines Fragebogens nach dem Konzept von Hilbert Meyer“. *Forschung bipolar -
Bildung, Politik und Arbeiten zur Musikpsychologie* 2008/1 27. Print.
- Christiane Patzke, Annette Upmeier zu Belzen. „Entwicklung von Modellkompetenz im
Biologieunterricht“. *bmbf Forschung* n. pag. Web. 27 Mar. 2012.
- Darwin, Charles .“Über die Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl“, (dt./engl.), Verlag:
Books On Demand, 2008 (Erstauflage, *The Origin of Species*, 1. Aufl., 1859)
- Deutscher Musikrat. „Sieben Thesen zur Musik in der Schule“. *Quelle: www.musikrat.de* (2005): n. pag.
Web. 20 Mar. 2012.
- Dollase, Prof. Dr. Rainer. „Was macht erfolgreichen Unterricht aus?“ *RD/1/2004* (2004): 25. Print.
- Früh, W. „Inhaltsanalyse“ , UTB, UVK Verlagsgesellschaft Konstanz, 7. Auflage
- Harnischmacher, Prof. Dr. Christian. *Subjektorientierte Musikerziehung - Eine Theorie des Lernens und
Lehrens von Musik*. 1. ed. Vol. 86. Augsburg: Wißner Verlag, 2008. Print. Wißner-Lehrbuch 9.
- Harnischmacher,C., Hofbauer, V. „Wahrnehmungsdimensionen des Musikunterrichts“. *b:em* 22 (2011):
14. Print.
- Harnischmacher,C., Hörtsch. „Motivation im Musikunterricht Inventar“. Fragebogen - *www.fem-
berlin.de* (2011)
- Helmke, Andreas. „Was wissen wir über guten Unterricht - Wissenschaftliche Erkenntnisse zur
Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung“. *Projekt
„Selbstständige Schule“ Bertelsmannstiftung, Vortrag Ministerium für Schule und Weiterbildung
NRW* (2007): n. pag. Web. 22 Mar. 2012.
- Hess, F., Muth, M., Inder, A. „Musikunterricht zwischen Sach- und Fachinteresse Ergebnisse aus der
Pilotstudie Musikunterricht aus Schülersicht“. *b:em* 2 1(2011)
- Kiper,H., Meyer, H., Topsch, W.. „Einführung in die Schulpädagogik. Berlin, 2002, S.109 – 121.

- Köller, O., und U. Schiefele. *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz: D.H. Rost (Hrsg.), 2001. Print. Zielorientierung.
- Kommision "Anwalt des Kindes", „Was ist guter Unterricht?“ *Empfehlung 18 Rheinland Pfalz*, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung (1994): n. pag.
- Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg u. a. „Rahmenlehrplan Musik Berlin (Grundschule)“. 2004.
- Mayring, P.. „Qualitative Inhaltsanalyse“ in *Pädagogik*, 11. Auflage, 2010 , Beltz Weinheim -Basel
- Meyer, Hilbert. *Unterrichtsmethoden*. 6. ed. Frankfurt am Main: Cornelsen, 1994. Print. Cornelsen Scriptor.
- „Zehn Merkmale guten Unterrichts - Empirische Befunde und didaktische Ratschläge“. *Pädagogik* 10/03 (2003): 8. Print.
- Nagel, Fabian. „Leistungsorientiertes Schulsystem“. *Dialog über Deutschland* 7 Feb. 2012. www.dialogueber-deutschland.de
- Rheinberg, F. „Motivationsförderung im Unterrichtsalltag - Probleme, Untersuchungen, Ergebnisse“. *Pädagogik*. 9 (2002): 8–13. Print. Thema: Motivation.
- Schmidt, F.R., Schaible, H.G.. „Neuro- und Sinnesphysiologie“, Springer Medizin Verlag Heidelberg, 5. Auflage, 2006
- SOMM e.V. „Von der Musik lernen: Musizieren muss zurück ins Zentrum des gesellschaftlichen Interesses gerückt werden“. 19 Mar. 2012 : 2. Print.
- Thompson, W. F., Graham, P., & Russo, F. A.. „Seeingmusicperformance: Visual influences on perceptionandexperience“, *Semiotica*, 156, S. 203-227
- Traub, S. „Selbstgesteuertes Lernen in der Praxis“. *Pädagogik* 55 5 (2003): 19 – 22. Print.
- Vonderau, Julia. „Guter Musikunterricht in der Sekundarstufe 1 aus sicht der Eltern“. (2007): n. pag. Print.

7. Abbildungsverzeichnis

(Alle Abbildungen wurden mit Microsoft Excel erstellt und sind komplett die Darstellung der errechneten Daten. Sie bedürfen keiner Quellenangabe. Ausgangsdaten und andere Daten, sowie diese und alle anderen Abbildung können im Anhang zum Vergleich hinzugezogen werden.)

Abb.1	Bewertung (+/-) Bild 1
Abb.2	Bewertung (+/-) Bild 2
Abb.3	Standbild 1
Abb.4	Standbild 2
Abb.5	Standbild 3
Abb.6	Standbild 4
Abb.7	Standbild 5
Abb.8	Standbild 6
Abb.9	Standbild 7
Abb.10	Standbild 8
Abb.11	Standbild 9
Abb.12	Standbild 10
Abb.13	Bildervergleich nach Wertung
Abb.14	Kategorien Bild 1
Abb.15	Kategorien Bild 2
Abb.16	Kategorien Bild 3
Abb.17	Kategorien Bild 4
Abb.18	Kategorien Bild 5
Abb.19	Kategorien Bild 6
Abb.20	Kategorien Bild 7
Abb.21	Kategorien Bild 8
Abb.22	Kategorien Bild 9
Abb.23	Kategorien Bild 10
Abb.24	Generalisierte Bewertung von Musikunterricht
Abb.25	Generalisierte Bewertung von Musikunterricht im Klassenstufenvergleich
Abb.26	Generalisierte Bewertung von Musikunterricht - Oberkategorien
Abb.27	Anwendung der Kategorien der generalisierten Bewertung auf die Ausgangsdaten der fokussierten Bewertung
Abb.28	Oberkategorien der fokussierten Bewertung
Abb.29	Vergleich der Analyseeinheiten über die Hauptkategorien

8. Weblinks

www.fem-berlin.de (Forschungsstelle empirische Musikpädagogik der Universität der Künste Berlin)

www.musikrat.de (Deutscher Musikrat)

www.dialog-ueber-deutschland.de (Seite der Bundeskanzlerin – Dialoge und Vorschläge)

9. Anhang

1. Standbilder
2. Ausgangsdaten (Transkript) – Standbilder
3. Ausgangsdaten (Transkript) – generalisierte Bewertung
4. Reduzierte Begriffe – Standbilder
5. Reduzierte Begriffe – generalisierte Bewertung
6. Pos./neg. Bewertung der Standbilder
7. Auswertung der fokussierten Bewertung
8. Auswertung der generalisierten Bewertung
9. Anwendung der Kategorien der generalisierten Bewertung auf die Ausgangsdaten der fokussierten Bewertung
10. Zusammenfassung der Daten