Grundlagenpapier zur Fachtagung «Schulmusik als Bildungsauftrag – Akteur:innen im Dialog»

24. Oktober 2026, FHNW Olten

Document de base pour le colloque «Musique comme mission éducative – Acteur·rice·s en dialogue» · 24 octobre 2026, FHNW Olten

Documento di base per il convegno «Musica come mandato educativo – Attrici e attori in dialogo» · 24 ottobre 2026, FHNW Olten

Organisation: Verband Schweizer Schulmusik VSSM · Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL · Schweizer Musikrat SMR, Steuergruppe Projekt Musik & Schule BV 67a II

Autor · Auteur · Autore: Gabriel Imthurn (Pädagogische Hochschule FHNW)
Neurowissenschaftliche Durchsicht · Relecture neuroscientifique · Revisione neuroscientifica: Dr. Barbara Studer (Hirncoach, Universität Bern)
Lektorat der Übersetzungen · Relecture des traductions · Revisione delle traduzioni: Anne-Christine Cettou (Université de Fribourg) · Annamaria Savona (PH Schwyz)

Revidierte Fassung vom 13. Oktober 2026 · Version révisée du 13 octobre 2026 · Versione riveduta del 13 ottobre 2026
Erste Fassung veröffentlicht am 14. September 2026 · Première version publiée le 14 septembre 2026 · Prima versione pubblicata il 14 settembre 2026

Einleitung

Fragt man Erwachsene nach ihrem Musikunterricht, fallen die Antworten weit auseinander. Die einen erinnern sich an ein Lied, das sie bis heute können, andere an das Vorsingen vor der Klasse, wieder andere an Arbeitsblätter zu Notenwerten. Ebenso unterschiedlich sind die Vorstellungen davon, was guter Musikunterricht sein soll: Sie reichen vom gemeinsamen Musizieren über das Verstehen musikalischer Zusammenhänge bis zur Erschliessung eines kulturellen Erfahrungsraums.

Die Frage, was guten Musikunterricht ausmacht, lässt sich aus verschiedenen Perspektiven betrachten und ist von Eindeutigkeit weit entfernt. Sie berührt das Selbstverständnis des Fachs, den Stand der Forschung und die Bedingungen, unter denen unterrichtet wird. Seit 2012 ist sie zudem eine rechtliche Frage: Die Bundesverfassung verlangt in Art. 67a Abs. 2 einen «hochwertigen» Musikunterricht an Schulen, ohne den Begriff näher zu bestimmen.

Die Fachtagung vom 24. Oktober 2026 nimmt diese Frage zum Ausgangspunkt. Das vorliegende Grundlagenpapier bereitet sie auf, indem es sich ihr aus verschiedenen Richtungen nähert, ohne diese zu einer durchgehenden Argumentation zusammenzuführen. Einzelne Themen bleiben deshalb unverbunden nebeneinander stehen, andere laufen einander entgegen. Die abschliessenden Kapitel sind als Impulse für die Diskussion gedacht.

Zum Gebrauch dieses Grundlagenpapiers

Funktion. Das Grundlagenpapier dient der Tagung als gemeinsame Sachgrundlage, auf die sich alle beziehen können. Auf eine Zuspitzung von Positionen wird so weit als möglich verzichtet; ganz vermeiden lässt sie sich nicht, da auch normativ geprägte Vorschläge vorgelegt werden.

Jedes Kapitel beginnt mit einem Abschnitt «In Kürze». Er hält den Ertrag des Kapitels in wenigen Sätzen fest, ohne Argumentation und Belege. Wer nur diese Abschnitte liest, kann die Überlegungen des Grundlagenpapiers nachvollziehen; zusammengestellt sind sie unter «Das Grundlagenpapier in zehn Absätzen».

Zur Sprache. Das Grundlagenpapier erscheint auf Deutsch. Die Einleitung und die Kurzfassung («Das Grundlagenpapier in zehn Absätzen») liegen auf Französisch und Italienisch vor.

Zur Version 2. Die vorliegende Fassung ersetzt die am 14. September 2026 veröffentlichte erste Fassung. Sie berücksichtigt das Lektorat der französischen Übersetzung durch Anne-Christine Cettou (Université de Fribourg) und der italienischen Übersetzung durch Annamaria Savona (PH Schwyz) sowie eine neurowissenschaftliche Durchsicht durch Dr. Barbara Studer (Hirncoach, Universität Bern). Deren Hinweise sind in die Kapitel 2.3, 6, 7.1, 9.1 und 10.2 eingegangen; ergänzt wurden insbesondere neuere Befunde zur Transferdebatte, zur auditiven und sprachlichen Verarbeitung, zu exekutiven Funktionen und sensiblen Phasen, zu den neurobiologischen Grundlagen ästhetischen Erlebens und gemeinsamen Musizierens sowie zur zeitlichen Verteilung des Unterrichts. Allen dreien sei an dieser Stelle gedankt.

Dokumentenlandkarte

Dieses Grundlagenpapier steht nicht allein. Wer sich in das Thema einliest, findet je nach Interesse und verfügbarer Zeit unterschiedliche Einstiege.

Dokument	Beantwortet	Umfang
Ineichen, L. A. & Imthurn, G. (2026). Musikalische Bildung in der Volksschule als Verfassungsauftrag: Auf dem Weg zu gemeinsamen Positionen. *Schweizer Musikzeitung, 4/2026*, S. 48. Französisch als «L'éducation musicale à l'école obligatoire, un mandat constitutionnel: vers des positions communes», *Revue Musicale Suisse*.	Was ist der Stand, und was passiert als Nächstes? Der öffentliche Kurzeinstieg für alle, die einen Überblick in fünf Minuten suchen.	1 Seite, deutsch und französisch
Ineichen, L. A., Hofstetter, B. & Imthurn, G. (2026). Vom politischen Auftrag zur pädagogischen Praxis. Beitrag an der 3. Musikpädagogischen Forschungstagung, 9. Mai 2026.	Wie lässt sich der Weg vom Verfassungstext ins Schulzimmer analytisch beschreiben, und wie muss die Datengrundlage dafür beschaffen sein? Die wissenschaftliche Fassung des Forschungsvorhabens.	Extended Abstract
Bundesamt für Kultur (2013). Umsetzung von Art. 67a BV auf Bundesebene: Bericht der Arbeitsgruppe.	Wie ist Absatz 2 rechtlich auszulegen, und welche Massnahmen liegen in Bundeskompetenz – welche nicht? Das erste Umsetzungsdokument des Bundes.	47 Seiten
Interpellation Munz (2016). Umsetzung des neuen Verfassungsartikels 67a zur Förderung der musikalischen Bildung (16.3764), mit der Antwort des Bundesrates vom 16. November 2016.	Wie beantwortet der Bundesrat die Frage nach der Umsetzung von Absatz 2 – und was sagt er über die verfügbaren Daten?	3 Seiten
Ineichen, L. A. (2021). Musikalische Bildung in der Grundförderung. Dissertation, LMU München.	Was bedeutet der Verfassungsauftrag für die Ausbildung von Primarlehrpersonen, und welche Kriterien hochwertigen Musikunterrichts lassen sich aus Praxis und Ausbildung gewinnen?	Dissertation, 580 Seiten
Krebs, A. & Schweizer, R. J. (2021). Untersuchung des Musikunterrichts in der Volksschule in allen Kantonen der Schweiz. VSSM.	Wie sehen Stundentafeln, Rechtslage und Qualifikationsanforderungen in den Kantonen konkret aus? Die bislang umfassendste Datengrundlage.	Forschungsbericht
Das vorliegende Grundlagenpapier	Was ist guter Musikunterricht, und wo steht die Schweiz bei dessen Gewährleistung? Die gemeinsame Sachgrundlage.	3 Seiten
Positionspapier «Musikalische Bildung» – Erarbeitung ab Oktober 2026	Was folgt daraus, und wer trägt es mit? Das Dokument, das Position bezieht. Es entsteht nicht an der Tagung selbst: Diese liefert erste Bausteine, die anschliessend in einem mehrstufigen Prozess von Bildungspolitik, Hochschulen, Verbänden und Schulfeld weiterentwickelt und abgestimmt werden.	offen

Das Grundlagenpapier in zehn Absätzen

1. Anlass. Am 23. September 2012 nahmen 72,7 Prozent der Stimmenden und sämtliche Stände Art. 67a der Bundesverfassung an. Die Absätze 1 und 3 scheinen über die Bundesprogramme «Jugend und Musik» und «Junge Talente Musik» umgesetzt. Für Absatz 2 fehlt ein vergleichbarer Vollzug. Was «hochwertig» bedeutet, ist als offener Rechtsbegriff unbestimmt. Mit der Zielnorm sind Bund und Kantone verpflichtet, Mängel zu beheben oder Verbesserungen zu prüfen; Sanktionsmöglichkeiten bestehen keine. Es besteht eine Harmonisierungspflicht, wobei erst deren Nichterfüllung eine Rechtsetzungskompetenz des Bundes auslöst. Eine parlamentarische Nachfrage von 2016 zur Umsetzung blieb unbehandelt; der Bundesrat hielt fest, dass dem Bund keine Gesamtübersicht über die kantonalen Massnahmen vorliegt. Musik und Sport sind die einzigen Schulfächer, die in der Bundesverfassung vorkommen; die Musik ist das einzige, dessen Unterrichtsqualität dort angesprochen wird.

2. Begriff. Was «guter» oder «hochwertiger» Musikunterricht ist, lässt sich nicht in einer einzigen Bedeutung bestimmen. Die Frage wird aus mehreren Perspektiven gestellt – einer normativen aus Bildungstheorie und Fachdidaktik, einer empirischen aus der Unterrichtsforschung, einer rechtlich-politischen aus Verfassung, Konkordat und Lehrplänen. Je nach Perspektive beantwortet dieselbe Vokabel eine andere Frage. Bugiel (2024) führt die fehlende Definition auf einen begrifflichen Sachverhalt zurück: «Gut» bezeichne keine beobachtbare Eigenschaft; Güteurteile hingen mit empirischen Eigenschaften zusammen, liessen sich aber nicht aus ihnen ableiten. Messung ist damit nicht ausgeschlossen, setzt aber offengelegte Kriterien voraus. Als Prüfraster schlägt er drei Kriteriengruppen vor – instrumentell, ökonomisch, ethisch –, flankiert vom Realisierungspostulat. Offen bleibt, wer diese Kriterien setzt.

3. Generische Merkmale. Die erziehungswissenschaftliche Unterrichtsforschung untersucht Merkmale von Unterrichtsqualität, die fachübergreifend gelten sollen. Das Angebots-Nutzungs-Modell beschreibt Unterricht als Angebot, dessen Nutzung durch die Lernenden nicht festgelegt ist. Das Modell der drei Basisdimensionen – Klassenführung, kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung – ist empirisch abgesichert, über Fächer hinweg anschlussfähig und beobachtbar operationalisiert. In der Forschung selbst benannt sind auch seine Grenzen: die Herkunft aus der Mathematikdidaktik, die offene theoretische Fundierung und die enthaltenen normativen Elemente; international ist es einer von mehreren Beobachtungsrahmen. Damit liegt eine fächerübergreifende Grundlage für Qualitätsfragen vor; ob sie für den Musikunterricht ausreicht, ist offen.

4. Lernverständnis. Ein einheitliches musikpädagogisches Lernverständnis liegt nicht vor; das Fach kennt eine Vielzahl didaktischer Konzeptionen. Quer dazu bestimmt Bugiel (2024) musikalisches Wissen als Fähigkeit, musikalische Äusserungen nachvollziehend zu erfahren; auch das Wahrnehmen von Musik als Musik ist danach gelernt. Ehrich (2025) zeigt, dass Musiklehrpersonen neben dem Kompetenzerwerb eine zweite Zielkategorie verfolgen: Wohlbefinden und Gemeinschaftserleben. Aus dem Verhältnis von Evidenzforderung und ästhetischer Eigenlogik ergibt sich das Messbarkeits-Bildungs-Paradox, das sich als Begründungspflicht fassen lässt.

5. Fachspezifische Qualität. Für den Musikunterricht liegt kein verbindliches Qualitätsmodell vor; als Ursache wird die Pluralität musikdidaktischer Konzeptionen benannt, die zu unterschiedlichen Qualitätsmassstäben führt. Die generischen Basisdimensionen werden im Fach gleichwohl empirisch angewendet, jeweils mit fachspezifischen Bestimmungen; aus zwei unabhängigen Forschungstraditionen liegt der Vorschlag vor, sie um eine ästhetische Dimension zu ergänzen. Für die professionelle Kompetenz von Musiklehrkräften besteht ein empirisch begründetes Rahmenmodell, das den Musikunterricht als schwach strukturierte Domäne ohne einheitliche Standards beschreibt. Kompetenzmessung ist für das Hören wie für das Musizieren realisiert worden; offen bleibt, ob die modellierten Ausschnitte das Fach angemessen repräsentieren. Neben den Zugängen der Forschung steht ein Katalog aus der Praxis: Ineichen (2021) gewinnt aus Interviews und einer Expertengruppendiskussion zehn Merkmale hochwertigen Musikunterrichts, angeführt von der Kompetenz der Lehrperson.

6. Begründungslinien. Das Fach lässt sich über den Eigenwert musikalisch-ästhetischer Bildung begründen, der ohne Wirkungsforschung auskommt, und über seine Wirkungen. Sala und Gobet (2020) finden keinen belastbaren Ferntransfer musikalischen Trainings auf Intelligenz oder Schulleistung; eine Reanalyse und eine neuere Meta-Analyse berichten kleine Effekte. Daraus folgt nicht, die Befunde der Hirnforschung auszuklammern: Jäncke (2008) dokumentiert, in welchem Ausmass musikalisches Üben Struktur und Funktion des Gehirns verändert. Für Wirkungsaussagen ist zwischen Nah- und Ferntransfer zu unterscheiden, samt Angabe des Evidenzgrads; dazwischen liegen Bereiche mit verdichteter Befundlage, etwa die auditive und sprachliche Verarbeitung und die exekutiven Funktionen. Am besten dokumentiert sind Wirkungen auf Wohlbefinden, Selbstkonzept und soziale Eingebundenheit. Die beiden Begründungslinien schliessen einander nicht aus.

7. Analyseraster. Struktur-, Prozess- und Produktqualität ordnen das Material: Stundentafeln samt der zeitlichen Verteilung der Lektionen und Lehrpläne als Strukturqualität, Unterrichts- und Ausbildungsgestaltung als Prozessqualität, erreichte Kompetenzen als Produktqualität. Ein zweites, von der Arbeitsgruppe vorgeschlagenes Schema beschreibt denselben Gegenstand als drei Übersetzungsleistungen zwischen Verfassungstext und Schulzimmer – in die bildungspolitische Steuerung, in die Ausbildung der Lehrpersonen, in die Unterrichtspraxis; beide Schemata verlaufen parallel. Die Datenlage nimmt von der ersten zur dritten Dimension ab, und zwar in dem Mass, in dem die Verantwortung von der Bildungspolitik zur Profession übergeht. Von Strukturdaten lässt sich nicht auf Wirkungen schliessen.

8. Schweizer Situation. Für dreizehn Jahre liegen vier abgeschlossene Zugriffe vor und keine fortlaufende Beobachtung; die jüngsten publizierten Zahlen stammen aus den Jahren 2017/18 und 2019, zwei weitere Erhebungen sind im Gang. Die zeitliche Dotierung hat sich angeglichen – der D-EDK-Richtwert von zwölf Wochenlektionen Musik auf der Primarstufe wird von dreizehn Kantonen erreicht oder übertroffen –, was nicht bedeutet, dass die Entwicklung überall in dieselbe Richtung verlief. Nationale Bildungsstandards für den Fachbereich Musik nach Art. 7 HarmoS liegen nicht vor, obwohl der Bundesrat 2016 eine Prüfung durch die EDK in Aussicht gestellt hatte. Die Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen und Musikhochschulen variiert erheblich; das Wahlfachsystem erklärt einen Teil des fachfremd erteilten Musikunterrichts. Über die Unterrichtspraxis ist am wenigsten bekannt; erste Dissertationen erschliessen sie empirisch, ohne die Unterrichtsqualität zu untersuchen.

9. Arbeitsdefinition. Die vorgeschlagene Bestimmung verbindet vier Dimensionen: die generischen Basisdimensionen in einem Klima psychologischer Sicherheit, eine fachspezifische ästhetische Aktivierung, die Musizieren, Hören und Wissen aufeinander bezieht, strukturelle Voraussetzungen einschliesslich lernwirksam verteilter Unterrichtszeit entsprechend dem Realisierungspostulat und die ausgewiesene Begründung der Gütekriterien. Zu den Merkmalen nach Ineichen (2021) verhält sie sich teils deckend, teils ergänzend. Sie ist als Arbeitsdefinition gekennzeichnet und im rechtlichen Sinn nicht subsumtionsfähig.

10. Gestaltungspunkte. Verfassungsauftrag, Konkordat und Lehrpläne bilden ein dichtes normatives Geflecht; was fehlt, sind Mechanismen, die an den Übergängen zwischen den Ebenen Verbindlichkeit sichern, und die Daten, auf denen solche Mechanismen aufbauen könnten. Offene Fragen ergeben sich auf den Ebenen der politischen Steuerung, der Ausbildung sowie der Praxis und Forschung; dazu zählen die Harmonisierung der Ziele, nationale Bildungsstandards, professionsbezogene Standards für die Lehrbefähigung, die fachliche Begleitung des Berufseinstiegs und die Anbindung der benannten Indikatoren an das bestehende Bildungsmonitoring.

Introduction (en français)

Si l'on interroge des adultes sur l'enseignement de la musique qu'ils ont reçu, les réponses divergent largement. Les uns se souviennent d'un chant qu'ils savent encore aujourd'hui, d'autres du moment où il fallait chanter seul devant la classe, d'autres encore de fiches d'exercices sur les valeurs de notes. Les conceptions de ce que devrait être un « bon » enseignement de la musique sont tout aussi diverses : elles vont de la pratique musicale collective à la compréhension des structures et phénomènes musicaux, jusqu'à l'accès à un espace d'expériences culturelles.

La question de ce qui fait la qualité de l'enseignement musical peut être abordée sous différentes perspectives et est loin de faire l'objet d'une définition univoque. Elle touche à la conception que la discipline a d'elle-même, à l'état de la recherche et aux conditions dans lesquelles l'enseignement est dispensé. Depuis 2012, elle revêt également une dimension juridique : l'art. 67a, al. 2, de la Constitution fédérale exige un enseignement musical « de qualité » à l'école, sans définir plus précisément cette notion.

Le colloque du 24 octobre 2026 prend cette question pour point de départ. Le présent document de base l'aborde sous différents angles, sans pour autant les réunir en une argumentation continue. Certains thèmes restent ainsi juxtaposés, tandis que d'autres se contredisent. Les chapitres finaux sont conçus comme des pistes de réflexion pour la discussion.

À propos de la version 2. La présente version remplace la première version publiée le 14 septembre 2026. Elle intègre la

relecture de la traduction française par Anne-Christine Cettou (Université de Fribourg) et de la traduction italienne par Annamaria Savona (PH Schwyz), ainsi qu'une relecture neuroscientifique par Dr Barbara Studer (Hirncoach, Université de Berne). Ses remarques ont été intégrées aux chapitres 2.3, 6, 7.1, 9.1 et 10.2 de la version allemande ; ont notamment été ajoutés des résultats récents sur le débat relatif au transfert, le traitement auditif et langagier, les fonctions exécutives et les périodes sensibles, les bases neurobiologiques de l'expérience esthétique et de la pratique musicale collective, ainsi que sur la répartition temporelle de l'enseignement. Que toutes trois en soient ici remerciées.

Le document de base en dix paragraphes

1. Contexte. Le 23 septembre 2012, 72,7 % des votants et l'ensemble des cantons ont accepté l'art. 67a de la Constitution fédérale. Les alinéas 1 et 3 paraissent avoir été mis en œuvre par les programmes fédéraux « Jeunesse et Musique » et « Jeunes Talents Musique ». Pour l'alinéa 2, une mise en œuvre comparable fait défaut. Le terme « de qualité » constitue une notion juridique indéterminée. En vertu de cette norme d'objectif, la Confédération et les cantons sont tenus de remédier aux lacunes ou d'examiner les possibilités d'amélioration ; aucune possibilité de sanction n'est prévue. Il existe une obligation d'harmonisation, dont seule l'inexécution ouvre une compétence législative de la Confédération. Une interpellation parlementaire de 2016 sur la mise en œuvre est restée sans suite ; le Conseil fédéral y relevait que la Confédération ne disposait d'aucune vue d'ensemble des mesures cantonales. La musique et le sport sont les seules disciplines scolaires mentionnées dans la Constitution fédérale ; la musique est la seule dont la qualité de l'enseignement y soit explicitement évoquée.

2. Notion. Ce qu'est un « bon » enseignement musical, ou un enseignement « de qualité », ne peut être défini de manière univoque. La question est abordée sous plusieurs angles : normatif, à partir de la théorie de l'éducation et de la didactique disciplinaire ; empirique, à partir de la recherche sur l'enseignement ; juridico-politique, à partir de la Constitution, du concordat et des plans d'études. Selon la perspective adoptée, le même terme renvoie à une question différente. Bugiel (2024) explique l'absence de définition par un problème conceptuel : « bon » ne désignerait pas une propriété observable ; les jugements de qualité seraient liés à des propriétés empiriques, sans toutefois pouvoir en être déduits. La mesure n'est donc pas exclue, mais elle présuppose des critères explicitement formulés. Comme grille d'examen, il propose trois groupes de critères – instrumentaux, économiques et éthiques –, complétés par le postulat de réalisation. Reste ouverte la question de savoir qui fixe ces critères.

3. Caractéristiques génériques. La recherche en sciences de l'éducation étudie des caractéristiques de la qualité de l'enseignement qui sont censées s'appliquer indépendamment de la discipline. Le modèle de l'offre et de l'utilisation décrit l'enseignement comme une offre dont l'utilisation par les élèves n'est pas déterminée à l'avance. Le modèle des trois dimensions fondamentales de la qualité de l'enseignement – gestion de la classe, activation cognitive et soutien constructif – est empiriquement étayé, applicable d'une discipline à l'autre et opérationnalisé de manière observable. La recherche en souligne elle-même les limites : son origine dans la didactique des mathématiques, son fondement théorique encore ouvert et les éléments normatifs qu'il comporte ; à l'échelle internationale, il constitue l'un des nombreux cadres d'observation existants. Il existe ainsi une base commune pour aborder les questions de qualité ; reste toutefois à déterminer si elle est suffisante pour l'enseignement musical.

4. Conception de l'apprentissage. Il n'existe pas de conception unifiée de l'apprentissage en pédagogie musicale ; la discipline se caractérise par une pluralité de conceptions didactiques. Dans une perspective transversale, Bugiel (2024) définit le savoir musical comme la capacité à faire l'expérience des expressions musicales en les reconstituant intérieurement ; selon cette conception, la perception de la musique en tant que musique constitue elle aussi un apprentissage. Ehrich (2025) montre que les enseignant·e·s de musique poursuivent, parallèlement à l'acquisition de compétences, une seconde catégorie d'objectifs : le bien-être et l'expérience de la communauté. De la tension entre l'exigence de preuves et la logique propre de l'esthétique résulte le paradoxe entre mesurabilité et formation, qui peut être formulé comme une obligation de justification.

5. Qualité spécifique à la discipline. Aucun modèle de qualité contraignant n'existe pour l'enseignement de la musique ; cette situation est attribuée à la pluralité des conceptions di-

dactiques, qui conduit à des critères de qualité différents. Les dimensions de base génériques sont néanmoins appliquées empiriquement dans la discipline, chaque fois assorties de définitions spécifiques ; deux traditions de recherche indépendantes proposent de les compléter par une dimension esthétique. Pour la compétence professionnelle des enseignant·e·s de musique, il existe un modèle-cadre fondé sur des données empiriques ; celui-ci décrit l'enseignement musical comme un domaine faiblement structuré, sans standards unifiés. La mesure des compétences a été réalisée tant pour l'écoute que pour la pratique musicale ; reste ouverte la question de savoir si les aspects modélisés représentent adéquatement la discipline. Aux approches issues de la recherche s'ajoute un catalogue issu de la pratique : Ineichen (2021) dégage, à partir d'entretiens et d'une discussion de groupe réunissant des expert·e·s, dix caractéristiques d'un enseignement musical de qualité, au premier rang desquelles figure la compétence de l'enseignant·e.

6. Lignes de justification. La discipline peut être justifiée par la valeur propre de la formation musicale et esthétique, qui ne requiert pas de recourir à la recherche sur les effets, ainsi que par les effets qu'elle produit. Sala et Gobet (2020) ne trouvent aucun transfert lointain solidement établi de l'entraînement musical vers l'intelligence ou les performances scolaires ; une réanalyse et une méta-analyse plus récente font toutefois état de petits effets. Il n'en découle pas pour autant qu'il faille écarter les résultats des neurosciences : Jäncke (2008) documente dans quelle mesure la pratique musicale modifie la structure et le fonctionnement du cerveau. Entre transfert proche et transfert lointain se situent des domaines où les résultats se sont consolidés, notamment le traitement auditif et langagier ainsi que les fonctions exécutives. Pour toute affirmation relative aux effets, il convient de distinguer les transferts proches des transferts lointains et d'en indiquer le degré de preuve. Les effets les mieux documentés concernent le bien-être, le concept de soi et l'inclusion sociale. Ces deux lignes de justification ne s'excluent pas mutuellement.

7. Grille d'analyse. Les qualités de structure, de processus et de produit permettent d'ordonner le matériau : les grilles horaires, y compris la répartition des leçons dans le temps, et les plans d'études relèvent de la qualité de structure, l'organisation de l'enseignement et de la formation de la qualité de processus, et les compétences acquises de la qualité de produit. Un second schéma, proposé par le groupe de travail, décrit le même objet comme trois opérations de traduction entre le texte constitutionnel et la salle de classe : vers le pilotage de la politique éducative, vers la formation des enseignant·e·s et vers la pratique d'enseignement ; les deux schémas sont parallèles. La disponibilité des données décroît de la première à la troisième dimension, à mesure que la responsabilité passe de la politique éducative à la profession. Les données structurelles ne permettent pas de tirer de conclusions sur les effets.

8. Situation suisse. Sur une période de treize ans, quatre relevés ont été achevés, sans qu'aucune observation continue ne soit disponible ; les chiffres publiés les plus récents datent de 2017/18 et de 2019, et deux autres enquêtes sont en cours. La dotation horaire s'est harmonisée – la valeur indicative de la D-EDK de douze leçons hebdomadaires de musique au degré primaire est atteinte ou dépassée dans treize cantons –, ce qui ne signifie pas que l'évolution ait partout suivi la même direction. Il n'existe pas de standards nationaux de formation pour la discipline musique au sens de l'art. 7 du concordat HarmoS, bien que le Conseil fédéral ait annoncé en 2016 un examen par la CDIP. La formation dans les hautes écoles pédagogiques et les hautes écoles de musique varie fortement ; le système des disciplines à option explique une partie de l'enseignement musical dispensé hors discipline. C'est sur la pratique de l'enseignement que l'on en sait le moins ; de premières thèses de doctorat l'étudient de manière empirique, sans toutefois porter sur la qualité de l'enseignement.

9. Définition de travail. La définition proposée articule quatre dimensions : les dimensions de base génériques, dans un climat de sécurité psychologique ; une activation esthétique propre à la discipline, qui met en relation la pratique musicale, l'écoute et le savoir ; les conditions structurelles, y compris une répartition du temps d'enseignement favorable à l'apprentissage, conformément au postulat de réalisation ; et la justification explicite des critères de qualité retenus. Par rapport aux caractéristiques dégagées par Ineichen (2021), elle présente des recoupements tout en apportant certains compléments. Elle est explicitement désignée comme une définition de travail et ne peut être utilisée comme définition subsomptive au sens juridique.

10. Points d'action. Le mandat constitutionnel, le concordat et les plans d'études forment un tissu normatif dense ; ce qui fait défaut, ce sont les mécanismes permettant d'assurer le caractère contraignant des passages entre les différents niveaux, ainsi que les données sur lesquelles de tels mécanismes pourraient s'appuyer. Des questions restent ouvertes aux niveaux du pilotage politique, de la formation, ainsi que de la pratique et de la recherche ; elles concernent notamment l'harmonisation des objectifs, l'élaboration de standards nationaux de formation, la définition de standards professionnels pour l'habilitation à enseigner la musique, l'accompagnement spécialisé de l'entrée dans la profession et l'intégration des indicateurs identifiés dans le système existant de monitorage de l'éducation.

Introduzione (in italiano)

Se si chiedesse a persone adulte come fosse l'insegnamento della musica durante il loro periodo scolastico, le risposte sarebbero molto diverse tra loro. Alcuni ricorderebbero una canzone che sanno ancora oggi, altri di dover cantare da soli davanti alla classe, altri ancora schede di esercizi sui valori delle note. Altrettanto diverse sarebbero le idee su che cosa debba caratterizzare un buon insegnamento della musica: dal fare musica insieme alla comprensione dei nessi musicali, fino all'apertura di spazi di esperienza culturale.

La domanda su che cosa costituisca un buon insegnamento della musica può essere affrontata da prospettive diverse ed è lontana dall'univocità. Essa riguarda l'autocomprensione della disciplina, lo stato della ricerca e le condizioni in cui si svolge l'insegnamento. Dal 2012, inoltre, la questione ha anche una dimensione giuridica: all'art. 67a cpv. 2, la Costituzione federale prescrive un insegnamento musicale «di qualità» nelle scuole, senza tuttavia definire che cosa si intenda con tale espressione.

Il convegno del 24 ottobre 2026 assume questa domanda come punto di partenza. Il presente documento di base prepara la discussione affrontando la questione da diverse prospettive, senza ricondurle a un'unica argomentazione. Alcuni temi restano pertanto accostati, mentre altri si sviluppano in direzioni opposte. I capitoli conclusivi intendono offrire spunti per la discussione.

Sulla versione 2. La presente versione sostituisce la prima versione pubblicata il 14 settembre 2026. Tiene conto della revisione della traduzione francese da parte di Anne-Christine Cettou (Université de Fribourg) e della traduzione italiana da parte di Annamaria Savona (PH Schwyz), nonché di una revisione neuroscientifica da parte della dott.ssa Barbara Studer (Hirncoach, Università di Berna). Le sue osservazioni sono confluite nei capitoli 2.3, 6, 7.1, 9.1 e 10.2 della versione tedesca; sono stati aggiunti in particolare risultati recenti sul dibattito relativo al transfer, sull'elaborazione uditiva e linguistica, sulle funzioni esecutive e sui periodi sensibili, sulle basi neurobiologiche dell'esperienza estetica e del fare musica insieme, nonché sulla distribuzione temporale delle lezioni. A tutte e tre va il nostro ringraziamento.

Il documento di base in dieci paragrafi

1. Contesto. Il 23 settembre 2012 il 72,7% dei votanti e tutti i Cantoni hanno accettato l'art. 67a della Costituzione federale. I capoversi 1 e 3 risultano attuati attraverso i programmi federali «Gioventù e Musica» e «Giovani Talenti Musica». Per il capoverso 2 manca un'attuazione comparabile. Il significato del termine «di qualità» è quello di una nozione giuridica indeterminata. In virtù della norma di obiettivo, la Confederazione e i Cantoni sono tenuti a colmare eventuali lacune o a esaminare possibili miglioramenti; non sono previste sanzioni. Sussiste un obbligo di armonizzazione, e soltanto la sua inosservanza fa scattare una competenza legislativa della Confederazione. Un'interpellanza parlamentare del 2016 relativa all'attuazione è rimasta senza trattazione; nella sua risposta, il Consiglio federale rilevava che la Confederazione non disponeva di una visione d'insieme delle misure adottate a livello cantonale. Musica e sport sono le uniche materie scolastiche menzionate nella Costituzione federale; la musica è l'unica per la quale viene richiamata la qualità dell'insegnamento.

2. Concetto. Che cosa sia un «buon» insegnamento della musica, o un insegnamento «di qualità», non si lascia determinare in senso univoco. La domanda viene posta da più prospettive – una normativa, proveniente dalla teoria dell'educazione e dalla didattica disciplinare; una empirica, proveniente dalla ricerca sull'insegnamento; una giuridico-politica, proveniente dalla Costituzione, dal concordato e dai piani di studio. A seconda della prospettiva adottata, lo stesso termine risponde a una domanda diversa. Bugiel (2024) riconduce l'assenza di una definizione a un dato concettuale: «buono» non designerebbe una proprietà osservabile; i giudizi di valore sarebbero connessi a proprietà empiriche senza poterne essere dedotti. La misurazione non è dunque esclusa, ma presuppone la definizione di criteri espliciti. Come griglia di verifica egli

propone tre gruppi di criteri – strumentale, economico, etico –, affiancati dal postulato di realizzabilità. Resta tuttavia aperta la questione di chi debba definire tali criteri.

3. Caratteristiche generiche. La ricerca educativa studia caratteristiche della qualità dell'insegnamento che dovrebbero essere valide indipendentemente dalla materia. Il modello dell'offerta e del suo utilizzo descrive l'insegnamento come un'offerta, il cui utilizzo da parte delle allieve e degli allievi non è predeterminato. Il modello delle tre dimensioni di base – gestione della classe, attivazione cognitiva, sostegno costruttivo – è empiricamente fondato, applicabile trasversalmente alle materie e operazionalizzato in modo osservabile. La ricerca stessa ne indica i limiti: l'origine nella didattica della matematica, il fondamento teorico non ancora chiarito e la presenza di elementi normativi; nel panorama internazionale, esso rappresenta inoltre soltanto uno dei diversi quadri di riferimento utilizzati per l'osservazione. Esiste quindi una base comune per le questioni relative alla qualità; resta tuttavia aperta la questione se essa sia sufficiente per l'insegnamento della musica.

4. Concezione dell'apprendimento. Non esiste una concezione unitaria dell'apprendimento nella pedagogia musicale; la materia si caratterizza per una pluralità di concezioni didattiche. In una prospettiva trasversale, Bugiel (2024) definisce il sapere musicale come la capacità di fare esperienza delle espressioni musicali attraverso una loro ricostruzione interiore; anche la percezione della musica in quanto tale è oggetto di apprendimento. Ehrich (2025) mostra che i docenti di musica perseguono, accanto all'acquisizione di competenze, una seconda categoria di obiettivi: il benessere e l'esperienza di appartenenza a una comunità. Dal rapporto tra l'esigenza di evidenze e la logica propria dell'esperienza estetica deriva il paradosso della misurabilità e della formazione, che può essere inteso come obbligo di giustificazione.

5. Qualità specifica della materia. Per l'insegnamento della musica non esiste un modello di qualità vincolante; ciò viene ricondotto alla pluralità delle concezioni didattiche, da cui derivano criteri di qualità differenti. Le dimensioni di base generiche vengono tuttavia applicate empiricamente nella materia, ogni volta con determinazioni proprie a essa; da due tradizioni di ricerca indipendenti proviene la proposta di integrarle con una dimensione estetica. Per la competenza professionale delle docenti e dei docenti di musica esiste un modello quadro empiricamente fondato, che descrive l'insegnamento della musica come un dominio debolmente strutturato, privo di standard unitari. La misurazione delle competenze è stata realizzata sia nell'ambito dell'ascolto sia in quello della pratica musicale; resta aperta la questione se le dimensioni considerate nei modelli rappresentino adeguatamente la materia. Accanto agli approcci della ricerca si colloca un catalogo proveniente dalla pratica: Ineichen (2021) ricava da interviste e da una discussione fra esperti ed esperte dieci caratteristiche di un insegnamento musicale di qualità, in primo luogo la competenza del docente/della docente.

6. Linee di giustificazione. La materia può essere giustificata attraverso il valore proprio della formazione musicale ed estetica, indipendentemente dalla ricerca sui suoi effetti, sia in base agli effetti che essa produce. Sala e Gobet (2020) non riscontrano evidenze solide di effetti di transfer lontano (far transfer) dall'allenamento musicale all'intelligenza o al rendimento scolastico; una rianalisi e una meta-analisi più recente riportano tuttavia effetti di piccola entità. Da ciò non consegue che si debbano escludere i risultati delle neuroscienze: Jäncke (2008) documenta in quale misura la pratica musicale modifichi struttura e funzione del cervello. Tra transfer vicino e transfer lontano si collocano ambiti in cui le evidenze si sono consolidate, in particolare l'elaborazione uditiva e linguistica e le funzioni esecutive. Per ogni affermazione sugli effetti occorre distinguere fra transfer vicino (near transfer) e transfer lontano (far transfer), indicando il grado di evidenza. Gli effetti meglio documentati riguardano il benessere, il concetto di sé e l'inclusione sociale. Le due linee di giustificazione non si escludono a vicenda.

7. Griglia di analisi. Le caratteristiche della qualità strutturale, processuale e di prodotto consentono di organizzare i diversi aspetti considerati: le griglie orarie, compresa la distribuzione temporale delle lezioni, e i piani di studio rientrano nella qualità strutturale, l'organizzazione dell'insegnamento e della formazione nella qualità processuale e le competenze raggiunte nella qualità di prodotto. Un secondo schema, proposto dal gruppo di lavoro, descrive lo stesso oggetto attraverso tre processi di traduzione tra il testo costituzionale e la realtà scolastica – sul piano della politica educativa, della formazione delle docenti e dei docenti e della pratica didattica; i due schemi si sviluppano parallelamente. La disponibilità di dati diminuisce dalla prima alla terza dimensione, nella misura in cui la responsabilità passa dalla politica educativa alla professione. Dai dati strutturali non è possibile trarre conclusioni sugli effetti.

8. Situazione svizzera. Nell'arco di tredici anni sono stati condotti quattro rilevamenti conclusi e nessun monitoraggio continuo; i dati pubblicati più recenti risalgono al 2017/18 e al 2019, mentre due ulteriori indagini sono in corso. La dotazione oraria si è armonizzata – il valore indicativo della D-EDK di dodici lezioni settimanali di musica nel livello primario è raggiunto o superato da tredici Cantoni –, il che non significa che l'evoluzione sia andata ovunque nella stessa direzione. Non esistono standard nazionali di formazione per la materia musica ai sensi dell'art. 7 del concordato HarmoS, benché nel 2016 il Consiglio federale avesse prospettato un esame da parte della CDPE. La formazione nelle alte scuole pedagogiche e nelle alte scuole di musica varia notevolmente; il sistema delle

materie opzionali spiega in parte l'insegnamento della musica impartito da docenti non specialisti. È sulla pratica d'insegnamento che le conoscenze disponibili sono più limitate; alcune prime tesi di dottorato la indagano empiricamente, senza tuttavia esaminare la qualità dell'insegnamento.

9. Definizione di lavoro. La determinazione proposta collega quattro dimensioni: le dimensioni di base generiche in un clima di sicurezza psicologica, un'attivazione estetica propria della materia, che mette in relazione il fare musica, l'ascolto e il sapere, i presupposti strutturali, inclusa una distribuzione del tempo d'insegnamento favorevole all'apprendimento, secondo il postulato di realizzabilità e la giustificazione esplicita dei criteri di qualità adottati. Rispetto alle caratteristiche ricavate da Ineichen (2021) essa in parte coincide e in parte le integra. È designata come definizione di lavoro e non è sussumibile in senso giuridico.

10. Punti d'intervento. Mandato costituzionale, concordato e piani di studio formano un tessuto normativo denso; ciò che manca sono i meccanismi che assicurino la vincolatività nei passaggi tra i livelli, e i dati su cui tali meccanismi potrebbero fondarsi. Restano aperte alcune questioni a livello della politica educativa, della formazione nonché della pratica e della ricerca. Fra queste figurano l'armonizzazione degli obiettivi, la definizione di standard nazionali per la formazione e di standard professionali per l'abilitazione all'insegnamento della musica, l'accompagnamento specialistico nella fase iniziale della carriera e l'integrazione degli indicatori individuati nel sistema di monitoraggio dell'educazione esistente.

Teil I – Ausgangslage

1 Anlass und Fragestellung

In Kürze. Am 23. September 2012 nahmen 72,7 Prozent der Stimmenden und sämtliche Stände Art. 67a der Bundesverfassung an. Die Absätze 1 und 3 scheinen über die Bundesprogramme «Jugend und Musik» und «Junge Talente Musik» umgesetzt. Für Absatz 2 fehlt ein vergleichbarer Vollzug durch die Kantone. Was «hochwertig» bedeutet, ist als offener Rechtsbegriff unbestimmt. Mit der Zielnorm sind Bund und Kantone verpflichtet, Mängel zu beheben oder Verbesserungen zu prüfen, Sanktionsmöglichkeiten bestehen keine. Es besteht eine Harmonisierungspflicht, wobei erst deren Nichterfüllung eine Rechtsetzungskompetenz des Bundes auslöst. Eine parlamentarische Nachfrage (2016) zur Umsetzung blieb unbehandelt; der Bundesrat hielt fest, dass dem Bund keine Gesamtübersicht über die kantonalen Massnahmen vorliegt. Musik und Sport sind die einzigen Schulfächer, die in der Bundesverfassung vorkommen; die Musik ist das einzige, dessen Unterrichtsqualität dort angesprochen wird.

1.1 Die Abstimmung vom 23. September 2012

Am 23. September 2012 nahmen 72,7 % der Stimmenden und sämtliche Stände den Bundesbeschluss über die Jugendmusikförderung an, mit dem Art. 67a in die Bundesverfassung eingefügt wurde. Der Artikel war als direkter Gegenentwurf zur Volksinitiative «jugend + musik» zustande gekommen; die Initiative wurde daraufhin zurückgezogen.

1.2 Was der Artikel verlangt

Art. 67a BV lautet:

Art. 67a Musikalische Bildung

[1] Bund und Kantone fördern die musikalische Bildung, insbesondere von Kindern und Jugendlichen.

[2] Sie setzen sich im Rahmen ihrer Zuständigkeiten für einen hochwertigen Musikunterricht an Schulen ein. Erreichen die Kantone auf dem Koordinationsweg keine Harmonisierung der Ziele des Musikunterrichts an Schulen, so erlässt der Bund die notwendigen Vorschriften.

[3] Der Bund legt unter Mitwirkung der Kantone Grundsätze fest für den Zugang der Jugend zum Musizieren und die Förderung musikalisch Begabter.

Würdigung. Die drei Absätze verteilen die Zuständigkeiten unterschiedlich. Absatz 3 begründet eine Grundsatzgesetzgebungskompetenz des Bundes für den ausserschulischen Bereich; auf ihr beruhen die Bundesprogramme. Absatz 1 formuliert einen gemeinsamen Förderauftrag. Absatz 2 dagegen belässt die Schulhoheit ausdrücklich bei den Kantonen – «im Rahmen ihrer Zuständigkeiten».

Der zweite Satz von Absatz 2 ist der Regelungsstruktur von Art. 62 Abs. 4 BV nachgebildet, dem Harmonisierungsauftrag für die Eckwerte des Schulwesens (BAK 2013, unter Verweis auf Ehrenzeller und Schott im St. Galler Kommentar): Erreichen die Kantone die Harmonisierung der Ziele des Musikunterrichts nicht auf dem Koordinationsweg, so erlässt der Bund die notwendigen Vorschriften. Absatz 2 enthält damit neben der Einsatzverpflichtung eine Koordinationspflicht, wobei erst deren Nichterfüllung eine Rechtsetzungskompetenz des Bundes auslöst. Ob die Harmonisierung der *Ziele* des Musikunterrichts – nicht der Stundenzahlen, sondern der Ziele – als erreicht gelten kann, ist damit eine verfassungsrechtliche Frage. Kapitel 8 und 10 kommen darauf zurück.

Zur Verbindlichkeit der Formulierung. Der Wortlaut des ersten Satzes ist zurückhaltend: Bund und Kantone «setzen sich ein». Der Bericht der Arbeitsgruppe des Bundesamtes für Kultur qualifiziert die Bestimmung ausdrücklich als **Zielnorm**

und begründet dies zweifach: Die Wendung «sich für etwas einsetzen» wird in der Bundesverfassung üblicherweise für Zielnormen verwendet – etwa in Art. 41 BV für die Sozialziele und in Art. 73 BV für die Nachhaltigkeit –, und die Erläuterungen der Bundesverwaltung zu jenem Gegenentwurf, der dem angenommenen Text zugrunde liegt, bezeichneten den Passus bereits als «reine Zielnorm» (BAK 2013).

Über den Gehalt der Norm ist damit noch nichts gesagt. Der Bericht hält fest, dass der Verfassungsgeber mit der Zielnorm «wohl einen konkreten Handlungsauftrag» verband: Bund und Kantone seien verpflichtet, «allfällige Mängel beim Musikunterricht an Schulen in ihrem jeweiligen Zuständigkeitsbereich zu beheben respektive zu prüfen, wie der aktuelle Musikunterricht noch verbessert werden kann». Bestimmte Massnahmen sind damit nicht vorgeschrieben; die Konkretisierung einer Zielnorm obliegt in erster Linie dem Gesetzgeber, der dabei über einen weiten Ermessensspielraum verfügt. Sanktionsmöglichkeiten gegen eine Nichtumsetzung bestehen nicht.

Vor diesem Hintergrund ist «hochwertig» kein Definitionsmangel, sondern ein offener Rechtsbegriff, dessen Konkretisierung der Ausführungsgesetzgebung zugewiesen ist. Für den Musikunterricht an Schulen fehlt dem Bund dazu die Kompetenz: Satz 2 erlaubt ihm nur, bei ausbleibender Harmonisierung der Ziele an Stelle der Kantone tätig zu werden, und Absatz 3 enthält nach derselben Auslegung «keine Kompetenz des Bundes zur Festlegung von Grundsätzen zum Musikunterricht an Schulen». Die Konkretisierung läge damit bei den Kantonen; vorgenommen worden ist sie nicht. Ob sich aus Satz 1 ein einklagbarer Anspruch ableiten liesse, ist offen.

Der Absatz erschöpft sich darin allerdings nicht. Zum einen setzt auch eine Zielnorm voraus, dass sich das Bemühen feststellen lässt, was sowohl geteilte Kriterien als auch eine empirische Grundlage erfordert; zusätzlich verlangt der Begriff «hochwertig» eine Klärung. Zum anderen folgt im zweiten Satz eine Harmonisierungspflicht, die erfolgsbezogen formuliert ist: Bleibt die Harmonisierung der Ziele aus, erlässt der Bund die notwendigen Vorschriften. Die zurückhaltende Formulierung des ersten Satzes wird durch den zweiten nicht aufgehoben, wohl aber eingerahmt.

Zu klären wäre demnach, ob und wie eine Rechtsfolge ausgelöst werden könnte.

1.3 Ein Sonderfall im Verfassungsgefüge

Die Bundesverfassung äussert sich zu den Inhalten der Schule zurückhaltend. Sie regelt in Art. 62 die Zuständigkeit für das Schulwesen, verpflichtet die Kantone in Absatz 4 zur Harmonisierung der Eckwerte – Schuleintrittsalter, Schulpflicht, Dauer und Ziele der Bildungsstufen, Übergänge – und überlässt alles Weitere den Kantonen. Einzelne Unterrichtsfächer kommen im Verfassungstext praktisch nicht vor. Zwei Ausnahmen gibt es: den Sport und die Musik.

Der Sport. Art. 68 BV gibt dem Bund eine Förderkompetenz und in Absatz 3 die Ermächtigung, «Vorschriften über den Jugendsport [zu] erlassen und den Sportunterricht an Schulen obligatorisch [zu] erklären». Die Verfassung selbst sagt damit nichts über Umfang oder Qualität des Sportunterrichts; sie eröffnet eine Möglichkeit. Ausgefüllt wurde diese auf den nachgelagerten Normstufen: Das Sportförderungsgesetz erklärt den Sportunterricht für obligatorisch und beauftragt den Bundesrat, die Mindestzahl der Lektionen festzulegen; die Sportförderungsverordnung konkretisiert dies auf mindestens drei Lektionen pro Unterrichtswoche in der Primarstufe und auf der Sekundarstufe I, wobei im Kindergarten und in den ersten beiden Jahren der Primarstufe Bewegung und Sport in den täglichen Unterricht zu integrieren sind. Für die Sekundarstufe II bestehen eigene Regelungen.

Die Musik. Art. 67a BV verfährt umgekehrt. Er benennt in Absatz 2 unmittelbar auf Verfassungsstufe ein Qualitätsziel – «hochwertiger Musikunterricht an Schulen» – und verbindet es mit einer Harmonisierungspflicht samt subsidiärer Bundeskompetenz. Auf den nachgelagerten Normstufen findet dies bislang keine Entsprechung: Es gibt kein Ausführungsgesetz, keine Verordnung, keine bundesrechtlich festgelegte Mindestdotation.

Der Vergleich zeigt zwei Dinge. Erstens ist die Musik das einzige Schulfach, dessen *Unterrichtsqualität* überhaupt Gegenstand der Bundesverfassung ist; beim Sport geht es um das Obligatorium, also um die Frage, ob unterrichtet wird, nicht wie gut. In der Sache reicht der Musikartikel damit weiter als der Sportartikel. Zweitens zeigt der Sport, dass eine bundesrechtliche Konkretisierung schulischer Vorgaben mit der kantonalen Schulhoheit vereinbar ist – die kantonale Umsetzung der drei Lektionen ist weitgehend erfolgt. Das Instrument existiert also; im Fall der Musik ist es bisher nicht eingesetzt worden.

Die Vorgabe im Sportbereich steht derzeit zur Disposition. Im Rahmen des Projekts «Entflechtung 27», mit dem das Eidgenössische Finanzdepartement die Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen bereinigt, schlägt ein Zwischenbericht vor, die Verantwortung für den Schulsport vollständig den Kantonen zu übertragen und das bundesrechtliche Obligatorium zu streichen. Die Begründung folgt der Finanzierungslogik: Der Sportunterricht wird zu hundert Prozent von den Kantonen getragen. Der Schweizerische Verband für Sport in der Schule und das Bundesamt für Sport verweisen dagegen auf die Infrastruktur – gesamtschweizerisch fehlen rund hundert Turnhallen, und deren Bau erfolgte bislang wesentlich un-

ter dem Druck der gesetzlichen Vorgabe. Ohne Obligatorium könnten Kantone und Gemeinden von solchen Investitionen absehen und in der Folge Lektionen kürzen. Eingewendet wird demgegenüber, der Lehrplan 21 orientiere sich unabhängig vom Bundesrecht an drei Lektionen. Der Zwischenbericht ging im Sommer 2026 in die Vernehmlassung; ein Entscheid stand bei Redaktionsschluss aus.

Für die Frage nach Art. 67a Abs. 2 BV sind daran zwei Punkte festzuhalten. Zum einen wird die Steuerungswirkung einer bundesrechtlichen Fachvorgabe in dieser Debatte von beiden Seiten unterstellt: Die Befürworter der Streichung erwarten keine Verschlechterung, die Gegner führen die bestehende Infrastruktur auf die Vorgabe zurück. Zum anderen verläuft die Auseinandersetzung entlang der Finanzierungsfrage und nicht entlang der Bildungsziele. Beides ist für die Frage bedeutsam, unter welchen Bedingungen eine Konkretisierung von Absatz 2 überhaupt Bestand hätte.

1.4 Wie weit sind die drei Absätze umgesetzt?

Für die Absätze 1 und 3 lässt sich die Umsetzung dokumentieren. Der Vorsteher des Eidgenössischen Departements des Innern beauftragte das Bundesamt für Kultur am 24. September 2012 – einen Tag nach der Abstimmung – mit den Vorbereitungsarbeiten zur Umsetzung; der Auftrag lautete auf Absatz 3 und wurde erst nachträglich um die Frage erweitert, welche Massnahmen der Bund gestützt auf Absatz 2 in der beruflichen Grundbildung ergreifen könnte (BAK 2013). Der Bericht der Arbeitsgruppe von 2013 legte auf dieser Grundlage die Aufgabenteilung fest; auf ihrer Grundlage entstanden das Programm «Jugend und Musik» als Breitenförderung im ausserschulischen Bereich und «Junge Talente Musik» als Spitzenförderung. Beide sind über die Kulturbotschaften finanziert und periodisch evaluiert. Es gibt unterschiedliche Perspektiven auf die Form der Umsetzung und die dafür bereitgestellten Mittel, doch der Verfassungsauftrag hat hier zu dauerhaften Programmen geführt.

Für Absatz 2 fehlt ein vergleichbarer Vollzug – der Zuschnitt des ursprünglichen Auftrags erklärt dies zu einem Teil. Der Bund verweist im Übrigen auf die kantonale Schulhoheit. Die Kantone und die EDK verweisen ihrerseits auf das HarmoS-Konkordat und die sprachregionalen Lehrpläne, die den Fachbereich Musik enthalten, und betrachten ihre Verpflichtung damit als erfüllt. Was «hochwertig» bedeutet, bleibt dabei als offener Rechtsbegriff unbestimmt.

Die parlamentarische Nachfrage von 2016. Vier Jahre nach der Abstimmung reichte Nationalrätin Martina Munz zusammen mit fünfundzwanzig Mitunterzeichnenden die Interpellation «Umsetzung des neuen Verfassungsartikels 67a zur Förderung der musikalischen Bildung» ein (16.3764, eingereicht am 29. September 2016). Sie erkundigte sich nach den ergriffenen Massnahmen, aufgeschlüsselt nach Kantonen, und fragte für den Schulbereich ausdrücklich, ob die Koordinationsbemühungen der Kantone erfolgreich seien oder ob der Bund Vorschriften erlassen müsse. Die Interpellantin führte dazu aus, die Förderung werde angesichts kantonaler Sparbemühungen zurückhaltend umgesetzt und es seien teilweise gegenläufige Entwicklungen feststellbar, besonders bei den Musikschulen; diese Einschätzung ist als politische Position zu lesen, nicht als erhobener Befund.

Die Antwort des Bundesrates vom 16. November 2016 führt für die Absätze 1 und 3 die ergriffenen Massnahmen auf: die Erhöhung der Beiträge an Formationen, Festivals und Wettbewerbe von 500'000 Franken auf eine Million pro Jahr, das Programm «Jugend und Musik» sowie Art. 12a des Kulturförderungsgesetzes, der staatlich unterstützte Musikschulen zu ermässigten Tarifen für Kinder und Jugendliche verpflichtet. Für Absatz 2 enthält sie drei Aussagen, die für dieses Grundlagenpapier einschlägig sind.

Zur Regelungsstruktur bestätigt der Bundesrat die Lesart, die auch der Bericht der Arbeitsgruppe vertritt: Die Harmonisierungspflicht sei «eine spezifisch für diesen Bereich erfolgte Wiederholung der generellen Regelung in Artikel 62 Absatz 4 BV bezüglich Harmonisierung der Bildungsziele».

Zur Datenlage hält er fest, der Bund verfüge «über keine Gesamtübersicht zu den von den Kantonen gestützt auf Artikel 67a BV getroffenen Massnahmen». Begründet wird dies mit der Zuständigkeitsordnung: Die Kantone seien grundsätzlich frei, wie und in welchem Ausmass sie die musikalische Bildung fördern, und die Rechenschaft über die Erfüllung der verfassungsmässigen Pflichten erfolge gegenüber den kantonalen Parlamenten und der kantonalen Bevölkerung.

Zu den Bildungszielen stellt er eine Prüfung in Aussicht: «Wenn die drei regionalen Lehrpläne umgesetzt sind, wird die Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) nationale Bildungsziele für den Musikunterricht prüfen, die schweizweite Gültigkeit haben.» Kapitel 8.2 kommt darauf zurück.

Die Interpellation wurde nicht behandelt: Die Diskussion im Nationalrat wurde am 16. Dezember 2016 verschoben, und am 28. September 2018 wurde das Geschäft abgeschrieben, weil es nicht innert zwei Jahren abschliessend behandelt worden war.

1.5 Einsetzung einer Steuergruppe

Im September 2024 hat der Schweizer Musikrat auf Initiative der Konferenz Musikhochschulen Schweiz, von Rhythmik Schweiz, des Verbands Fachdidaktik Musik Schweiz, des Verbands Schweizer Schulmusik und des Verbands Musikschulen

Schweiz eine Steuergruppe eingesetzt, welche die Umsetzung von Absatz 2 voranbringen soll. Eine Untergruppe erarbeitet gemeinsam mit Forschenden der Musikpädagogik die notwendige Datengrundlage; das vorliegende Grundlagenpapier entsteht in diesem Zusammenhang und bereitet die Fachtagung vom 24. Oktober 2026 vor.

1.6 Leitfragen für das Grundlagenpapier

Zwei Fragen strukturieren das Grundlagenpapier:

Was ist guter Musikunterricht? – die wissenschaftliche Klärung, in Teil II und in Kapitel 9.

Wo steht die Schweiz bei dessen Gewährleistung? – die empirische Bestandesaufnahme, in Teil III und in Kapitel 10.

Die erste Frage verwendet «gut» und nicht den Verfassungsbegriff «hochwertig». Damit schliesst sie an den musikpädagogischen Diskurs an, in dem die Frage nach gutem Unterricht in jüngerer Zeit vermehrt verhandelt wird (Kranefeld 2021; Bugiel 2024; Ehrich 2025). Wie sich die beiden Begriffe zueinander verhalten, klärt Kapitel 2.

2 Begriffsklärung – «gut», «hochwertig» und die Frage der Definitionsmacht

In Kürze. Was «guter» oder «hochwertiger» Musikunterricht ist, lässt sich nicht in einer einzigen Bedeutung bestimmen. Die Frage wird aus mehreren Perspektiven gestellt – einer normativen aus Bildungstheorie und Fachdidaktik, einer empirischen aus der Unterrichtsforschung und einer rechtlich-politischen aus Verfassung, Konkordat und Lehrplänen. Je nach Perspektive beantwortet dieselbe Vokabel eine andere Frage. Bugiel (2024) führt dies auf einen begrifflichen Sachverhalt zurück: «Gut» bezeichne keine beobachtbare Eigenschaft; Güteurteile hingen mit empirischen Eigenschaften zusammen, liessen sich aber nicht aus ihnen ableiten, weil zwischen Beschreibung und Urteil normative Kriterien stünden. Messung ist damit nicht ausgeschlossen, setzt aber offengelegte Kriterien voraus. Als Prüfraster schlägt Bugiel drei Kriteriengruppen vor – instrumentell, ökonomisch, ethisch – flankiert vom Realisierungspostulat; Befunde der Stressforschung ergänzen das ethische Kriterium neurowissenschaftlich. Offen bleibt, wer die Kriterien setzt: Erziehungswissenschaft, musikpädagogische Forschung, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler oder Bildungspolitik beanspruchen die Deutungshoheit mit je eigenen Gründen, und dass ihre Perspektiven auseinandergehen, ist empirisch belegt.

2.1 Qualitätsbegriffe aus verschiedenen Perspektiven

Wenn in der Debatte um Art. 67a Abs. 2 von Qualität die Rede ist, stehen unterschiedliche Perspektiven auf den Begriff nebeneinander. Sie stammen aus verschiedenen Zusammenhängen und beantworten verschiedene Fragen.

Eine **normative Perspektive** stammt aus Bildungstheorie und Fachdidaktik. Sie fragt, was guter Musikunterricht sein *soll*, und leitet dies aus einer Vorstellung davon ab, was musikalische Bildung ausmacht. Sie liefert Begründungen, ist empirisch aber nur begrenzt prüfbar.

Eine **empirische Perspektive** stammt aus der Unterrichtsforschung. Sie fragt, welche beobachtbaren Merkmale von Unterricht mit erwünschten Ergebnissen zusammenhängen. Sie ist prüfbar, beantwortet die Frage, was erwünscht ist, jedoch nicht selbst.

Eine **rechtlich-politische Perspektive** stammt aus Verfassung, Konkordat und Lehrplänen. Sie fragt, was geschuldet ist. Sie ist verbindlich und zugleich unbestimmt: «Hochwertig» ist ein unbestimmter Rechtsbegriff, der der Konkretisierung bedarf.

Je nach Perspektive beantwortet dieselbe Vokabel damit eine andere Frage.

2.2 Lässt sich «gut» aus Befunden ableiten?

Eine naheliegende Reaktion auf einen unbestimmten Begriff besteht darin, ihn empirisch zu füllen: Man untersucht, welche Merkmale guten Unterricht auszeichnen, und erklärt diese zur Definition. Bugiel (2024) macht dagegen geltend, dass dieses Vorgehen einen begrifflichen Fehler enthält, und begründet dies für den Musikunterricht wie folgt.

Im Anschluss an die metaethische Analyse Richard Hares bestimmt Bugiel «gut» als primär wertenden und empfehlenden Ausdruck: Sämtliche beobachtbaren Eigenschaften einer Unterrichtsstunde liessen sich vollständig beschreiben, ohne dass damit die Frage beantwortet wäre, ob sie gut war. Beliebig ist Güte in dieser Lesart gleichwohl nicht; sie *superveniert*

über den empirischen Eigenschaften – zwei Stunden, die sich in allen beschreibbaren Merkmalen gleichen, könnten nicht unterschiedlich gut sein. Güteurteile stehen damit in einer Zwischenstellung: Sie hängen mit empirischen Eigenschaften zusammen, lassen sich aber nicht aus ihnen ableiten, weil zwischen Beschreibung und Urteil Gütekriterien stehen, die normativer Art sind.

Bugiel wendet diesen Massstab auf zwei im deutschsprachigen Raum breit rezipierte Ansätze an. Bei Meyers (2004) zehn Merkmalen guten Unterrichts sind die «Indikatoren» selbst wertend statt beobachtbar, und es bleibt unerklärt, was die aus empirischen Untersuchungen gewonnenen Merkmale überhaupt zu *Gütekriterien* macht. Bei den Basisdimensionen nach Klieme et al. (2001) spielen normative Setzungen eine Rolle, die zumeist implizit und unbegründet bleiben. Kliemes Auskunft, die Setzung von Gütekriterien sei nicht Sache der Wissenschaft, sondern der Qualitätssicherung und der Politik, hält Bugiel entgegen, dass nicht ausgewiesene Wertannahmen den Adressatinnen und Adressaten die Möglichkeit nehmen zu prüfen, ob sie diese teilen.

Für das weitere Vorgehen folgt daraus zweierlei: «Hochwertig» lässt sich nicht durch Verweis auf Forschungsbefunde definieren, und die in Kapitel 9 vorgeschlagenen Kriterien sind als normative Setzungen auszuweisen, die begründet und bestreitbar sind.

2.3 Drei Kriteriengruppen als Gerüst

Bugiel schlägt darüber hinaus drei notwendige Kriteriengruppen vor:

> **Kriterien nach Bugiel (2024).** Guter Unterricht erfüllt drei notwendige Kriterien: Er ist **instrumentell** wirksam – die von der Lehrperson initiierten kooperativen Handlungen erzielen den beabsichtigten Lernerfolg oder machen ihn wahrscheinlich; er ist **ökonomisch** – die verfügbaren Ressourcen werden verhältnismässig eingesetzt; und er ist **ethisch** vertretbar, wobei dieses Kriterium den beiden anderen vorgeht. Flankiert werden sie vom **Realisierungspostulat**: Sollen impliziert Können.

Zum instrumentellen Kriterium ist anzumerken, dass es musikspezifisch erst durch die Bestimmung dessen wird, was im Musikunterricht gelernt wird; dazu Kapitel 4.

Beim ökonomischen Kriterium führt Bugiel die Ressourcen der Lehrperson an: Stimme und Körper von Musiklehrpersonen sind besonders belastet, weil der Fachinhalt praktisches Wissen ist und viel demonstriert werden muss. Ressourcenschonender Musikunterricht orientiert sich nach Bugiel nicht am Bild der durchgehend aktiven Lehrperson, sondern an einer Phasierung, die Demonstration und Übung abwechseln lässt. Damit erhält die Belastungsfrage einen Ort in der Qualitätsdiskussion.

Das ethische Kriterium bestimmt Bugiel als vorrangig: Unterricht, der Teilnehmende dauerhaft erschöpft, beschämt, indoktriniert oder ihnen die Lust am Musikmachen austreibt, lässt sich danach auch dann nicht gut nennen, wenn er wirksam ist. Für das Fach Musik nennt er das Vorsingen oder Vorspielen zur Leistungsfeststellung, das ein spezifisches Beschämungsrisiko birgt.

> **Neurowissenschaftliche Ergänzung:** Das Beschämungsrisiko lässt sich neurowissenschaftlich näher beschreiben. Nach der Meta-Analyse von Dickerson und Kemeny (2004) über Laborstudien zu akuten Stressoren lösen Situationen, die sozial bewertend und für die Betroffenen unkontrollierbar sind, die stärksten Cortisolreaktionen und die längsten Erholungszeiten aus. Das Vorsingen vor der Klasse zur Leistungsfeststellung weist beide Merkmale auf. Akuter Stress beeinträchtigt zudem die Funktion des präfrontalen Kortex (Arnsten 2009), der für Aufmerksamkeit, Arbeitsgedächtnis und flexibles Denken zentral ist. Die Befunde stammen aus Laborsituationen; auf den Unterricht sind sie übertragen, nicht dort erhoben. Sie legen nahe, dass ethisches und instrumentelles Kriterium an dieser Stelle in dieselbe Richtung weisen: Unterricht, der beschämt, ist nicht nur ethisch problematisch, er beeinträchtigt auch Voraussetzungen des Lernens.

Das Realisierungspostulat besagt, dass Qualitätsanforderungen voraussetzen, dass ihre Erfüllung unter den gegebenen Bedingungen möglich ist. Es verbindet die pädagogische mit der strukturellen Ebene; Kapitel 7 und 10 nehmen es auf.

2.4 Wer definiert Qualität?

Damit verschiebt sich die Frage. Sie lautet nicht mehr «wie ist hochwertig zu definieren», sondern: Wer setzt die Kriterien, und mit welcher Legitimation?

Verschiedene Instanzen beanspruchen die Deutungshoheit mit je eigenen Gründen: die Erziehungswissenschaft mit dem Anspruch der Generalisierbarkeit, die musikpädagogische Forschung mit dem der Fachlichkeit, die Lehrperson mit dem der Situationskenntnis, die Schülerinnen und Schüler mit dem der Betroffenheit, die Bildungspolitik mit dem der demokratischen Legitimation.

Dass diese Perspektiven auseinandergehen, ist empirisch belegt. Niessen und Lehmann-Wermser (2006) haben gezeigt, dass Lehrende, Lernende und Forschende demselben Unterrichtsgeschehen unterschiedliche Sinnzuschreibungen geben. Heß (2018) hat mit der MASS-Studie die Schülerperspektive systematisch erhoben und dabei sichtbar gemacht, wie unterschiedlich Mädchen und Jungen den Musikunterricht erleben und welche gesellschaftliche Relevanz ihre Facheinstellungen besitzen.

Eine Antwort auf die Frage der Definitionsmacht lässt sich wissenschaftlich nicht herleiten. Was sich angeben lässt, ist ein Verfahren: Wer Qualität feststellt, legt die zugrunde gelegten Kriterien offen und begründet sie.

Teil II – Was ist guter Musikunterricht?

3 Forschung zu generischen Merkmalen von Unterrichtsqualität

In Kürze. Die erziehungswissenschaftliche Unterrichtsforschung untersucht Merkmale von Unterrichtsqualität, die fachübergreifend gelten sollen. Helmkes (2017) Angebots-Nutzungs-Modell beschreibt Unterricht als Angebot, dessen Nutzung durch die Lernenden nicht festgelegt ist; zwischen Unterrichtsangebot und Lernergebnis besteht keine feste Beziehung. Neben Merkmalskatalogen wie Meyers (2004) zehn Merkmalen – einer Zusammenschau vorliegender Studien mit ungleichem empirischem Rückhalt – und Hatties (2009/2013) Meta-Meta-Analyse prägt heute das Modell der drei Basisdimensionen (Klieme et al. 2001; Praetorius et al. 2018) den Forschungsstand: Klassenführung, kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung. Es ist empirisch abgesichert, über Fächer hinweg anschlussfähig und beobachtbar operationalisiert. In der Forschung selbst benannt sind auch seine Grenzen: die Herkunft aus der Mathematikdidaktik, die offene theoretische Fundierung der Dimensionsauswahl und die enthaltenen normativen Elemente, die in der Darstellung als empirischer Befund nicht als solche ausgewiesen werden. International ist es zudem einer von mehreren Beobachtungsrahmen (Praetorius & Charalambous 2018). Damit liegt eine fächerübergreifende Grundlage für Qualitätsfragen vor; ob sie für den Musikunterricht ausreicht, ist offen.

Die Frage, was Unterricht gut macht, wird in der Erziehungswissenschaft seit Jahrzehnten empirisch bearbeitet (u. a. Meyer 2004; Hattie 2009/2013; Helmke 2017; Praetorius et al. 2018). Untersucht werden dabei Merkmale, die *fachübergreifend* gelten sollen – Merkmale also, die sich im Mathematik-, Sprach- und Musikunterricht gleichermassen beschreiben lassen. Dieser generische Zugang steht in einem Spannungsverhältnis zur fachdidaktischen Frage, die Kapitel 5 behandelt: Ob und wie weit sich Qualität unabhängig vom Fachinhalt bestimmen lässt, ist selbst Gegenstand der Debatte (Praetorius & Gräsel 2021).

Dieses Kapitel referiert den Zugang in drei Schritten: das Modell, das erklärt, warum von Rahmenbedingungen nicht auf Wirkungen geschlossen werden kann; die Merkmalskataloge und das Modell der drei Basisdimensionen, die den heutigen Forschungsstand prägen; und die Einschränkungen, die in der Forschung selbst formuliert werden.

3.1 Das Angebots-Nutzungs-Modell

Helmkes (2017) Angebots-Nutzungs-Modell beschreibt Unterricht nicht als Wirkungskette, sondern als Angebot, das von Lernenden genutzt wird oder auch nicht. Zwischen dem, was eine Lehrperson bereitstellt, und dem, was Lernende daraus machen, stehen Wahrnehmung, Motivation, Vorwissen und die Lernzeit, die tatsächlich für Lernen aufgewendet wird.

Das Modell zeigt, dass zwischen dem Unterrichtsangebot und dem Lernergebnis keine feste Beziehung besteht. Zudem sind

strukturelle Vorgaben wie Stundentafeln, Lehrpläne oder Qualifikationsanforderungen dem Unterrichtsgeschehen vorgelagert: Sie schaffen die Bedingungen, unter denen ein Angebot zustande kommen kann, legen dessen Gestalt aber nicht fest. Strukturen ermöglichen Qualität, ohne sie hervorzubringen.

3.2 Merkmalskataloge und ihre Wirkung

Im deutschsprachigen Raum weit verbreitet sind Meyers (2004) zehn Merkmale guten Unterrichts: klare Strukturierung, hoher Anteil echter Lernzeit, lernförderliches Klima, inhaltliche Klarheit, sinnstiftendes Kommunizieren, Methodenvielfalt, individuelles Fördern, intelligentes Üben, transparente Leistungserwartungen, vorbereitete Umgebung.

Meyer gewinnt diese Merkmale durch Zusammenschau vorliegender empirischer Studien und bezeichnet das Ergebnis selbst als Mischmodell. Der empirische Rückhalt ist entsprechend ungleich verteilt; Meyer hält selbst fest, dass für einzelne Merkmale kaum Untersuchungen vorliegen und dass aus keinem Merkmal ein Wirkungsautomatismus folgt. Der Katalog als Ganzes ist nicht als Modell operationalisiert und validiert worden.

Hatties (2009/2013) Meta-Meta-Analyse hat der Debatte eine zweite Referenz gegeben und wurde mit der Rangierung von Einflussfaktoren bildungspolitisch breit rezipiert. Sie ist zugleich Gegenstand methodischer Kritik: zur Vergleichbarkeit der Effektstärken, zur Aggregation heterogener Studien und zur Vernachlässigung von Fachlichkeit und Kontext.

3.3 Die drei Basisdimensionen

Im deutschsprachigen Raum massgeblich ist heute ein anderes Modell. Aus der Videostudie zum Mathematikunterricht im Rahmen von TIMSS entwickelten Klieme und Mitarbeitende ein Modell dreier Basisdimensionen, das Praetorius et al. international ausgearbeitet haben:

Klassenführung – die Herstellung einer störungsarmen, zeiteffizienten Lernumgebung.

Kognitive Aktivierung – Aufgaben und Gesprächsführung, die vertiefte gedankliche Auseinandersetzung anregen.

Konstruktive Unterstützung – die Verbindung von Wertschätzung, adaptiver Hilfe und konstruktivem Umgang mit Fehlern.

Das Modell ist empirisch abgesichert, über Fächer hinweg anschlussfähig und beobachtbar operationalisiert.

3.4 Einschränkungen zum Modell der drei Basisdimensionen

Die fachliche Herkunft. Das Modell entstammt der Mathematikdidaktik. Ob und wie weit es sich auf Fächer übertragen lässt, in denen ästhetische Erfahrung, körperliches Können und gemeinsames Handeln im Zentrum stehen, ist Gegenstand eines eigenen Diskurses. Praetorius und Gräsel (2021) haben die Debatte um Generik und Fachspezifik für den deutschsprachigen Raum gerahmt; das Themenheft, in dem ihr Beitrag erscheint, versammelt Stellungnahmen aus mehreren Fachdidaktiken, darunter die Musikdidaktik (Kranefeld 2021).

Die Stellung des Modells im internationalen Feld. Das Modell der drei Basisdimensionen ist international einer von mehreren Beobachtungsrahmen. Praetorius und Charalambous (2018) haben zwölf solcher Rahmen auf dieselben drei Mathematikstunden angewendet und verglichen, was jeder von ihnen erfasst; aus dem Vergleich destillieren sie 21 Aspekte in sieben übergeordneten Dimensionen. Welche Aspekte von Unterrichtsqualität in den Blick geraten, hängt danach vom gewählten Rahmen ab. Einen Überblick über den Stand der internationalen Wirksamkeitsforschung geben Muijs et al. (2014).

Die selbstbenannten blinden Flecken. Praetorius, Rogh und Kleickmann (2020) haben gefragt, was das Modell nicht erfasst, und dabei unter anderem auf die fehlende theoretische Fundierung der Dimensionsauswahl und auf unterrepräsentierte Aspekte hingewiesen. Die Kritik stammt aus dem Kreis der Modellautorinnen und -autoren selbst. Rothland (2024) geht darüber hinaus und bestreitet, dass sich die Basisdimensionen erziehungswissenschaftlich begründen lassen: Die zur Fundierung herangezogenen Theoriebezüge trügen die Auswahl der drei Dimensionen nicht.

Die unausgesprochenen Wertannahmen. Dass Klassenführung, kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung *Gütekriterien* sind, folgt nicht aus den Daten, sondern setzt eine Vorstellung davon voraus, wozu Unterricht da ist. Das Modell enthält damit normative Elemente, die in seiner Darstellung als empirischer Befund nicht als solche ausgewiesen werden. Kapitel 2 hat diesen Zusammenhang ausgeführt.

3.5 Zwischenbilanz

Die Forschung zu generischen Merkmalen bildet die gemeinsame Grundlage, auf der Qualitätsfragen fächerübergreifend bearbeitet werden. Sie stellt Begriffe und Instrumente bereit, mit denen sich Unterricht beschreiben und in Teilen messen lässt, und sie gilt der Anlage nach für alle Fächer – auch für

den Musikunterricht, in dem sie, wie Kapitel 5 zeigt, empirisch angewendet wird.

Zugleich sind die Grenzen dieses Zugangs in der Forschung selbst benannt: die Herkunft der Dimensionen aus einer bestimmten Fachdidaktik, die offene theoretische Fundierung und die enthaltenen normativen Elemente. Ob und wie weit die generischen Dimensionen für ein Fach ausreichen, in dem ästhetische Erfahrung und musikpraktisches Handeln im Zentrum stehen, ist damit eine offene Frage. Kapitel 5 wendet sich ihr zu.

4 Lernverständnis im Fach Musik

In Kürze. Ein einheitliches musikpädagogisches Lernverständnis liegt nicht vor; das Fach kennt eine Vielzahl didaktischer Konzeptionen (Überblick: Lehmann-Wermser 2016) – ästhetische Erfahrung (Rolle 1999), verständige Musikpraxis (Kaiser 2010), aufbauender Musikunterricht (Jank 2021), praxiales Lernen (Elliott & Silverman 2015; Swanwick 1999). Quer dazu bestimmt Bugiel (2024) musikalisches Wissen als Fähigkeit, musikalische Äusserungen nachvollziehend zu erfahren; auch das Wahrnehmen von Musik als Musik ist danach gelernt. Ehrich (2025) zeigt empirisch, dass Musiklehrpersonen neben dem Kompetenzerwerb eine zweite Zielkategorie verfolgen: Wohlbefinden und Gemeinschaftserleben. Aus dem Verhältnis von Evidenzforderung und ästhetischer Eigenlogik ergibt sich das Messbarkeits-Bildungs-Paradox; die begriffliche Klärung aus Kapitel 2 lässt es als Begründungspflicht erscheinen und nicht als Entscheidung zwischen Messen und Nichtmessen.

4.1 Pluralität als Ausgangspunkt

Das Fach kennt eine Vielzahl musikdidaktischer Konzeptionen mit je eigenen Vorstellungen davon, was im Musikunterricht gelernt wird und wozu. Das Studienbuch von Lehmann-Wermser (2016) bündelt die Ansätze und macht ihre Unterschiede zugleich sichtbar und diskutierbar. Die im Folgenden aufgerufenen Positionen sind deshalb Beispiele aus diesem Spektrum, nicht ein Kanon.

4.2 Ästhetische Erfahrung als Bildungskategorie

Rolle (1999) hat die ästhetische Erfahrung als Kern musikalischer Bildungsprozesse bestimmt. Musikalische Bildung vollzieht sich demnach nicht primär als Wissenserwerb über Musik, sondern in der Erfahrung mit Musik – in Vollzügen, die sich der vollständigen sprachlichen Vertretung entziehen. Daraus lässt sich schliessen, dass sich Qualität nicht ausschliesslich an dem bestimmen lässt, was am Ende einer Unterrichtsstunde abfragbar ist.

Kaiser (2010) hat mit dem Begriff der **verständigen Musikpraxis** eine komplementäre Bestimmung vorgelegt: Musizieren allein sei noch kein Bildungsgeschehen. Klassenmusizieren, das sich in der Reproduktion erschöpft, ohne Verständnis für das zu entwickeln, was dabei geschieht, löse den Bildungsanspruch nicht ein. Die beiden Positionen markieren zusammen ein Feld, in dem musikalische Erfahrung und deren Verständigkeit gleichermassen vorausgesetzt werden.

4.3 Aufbau und Praxis

Das Konzept des **aufbauenden Musikunterrichts** (Jank 2021) setzt bei der Systematik an: Musikalische Fähigkeiten entwickeln sich danach nicht beiläufig, sondern über einen kontinuierlichen, langfristig angelegten Aufbau. Für die Primarstufe liegt mit Fuchs (2015) ein entsprechendes didaktisches Handbuch vor.

International steht daneben die **praxiale** Position. Elliott und Silverman (2015) bestimmen musikalisches Lernen als Lernen durch reflektiertes Musizieren; Swanwick (1999) fasst dies in der Formel, Musik sei *musikalisch* zu unterrichten. Als Qualitätskriterium gewendet richtet sich der Blick damit darauf, in welchem Umfang im Unterricht musiziert, gehört und gestaltet wird.

4.4 Musikalisches Wissen als nachvollziehendes Erfahren

Die genannten Konzeptionen unterscheiden sich darin, was im Musikunterricht im Vordergrund stehen soll. Sie setzen jedoch alle voraus, dass die Lernenden sich Musik erschliessen – ob über die eigene Gestaltung, das Musizieren oder das Hören. Bugiel (2024) fasst diese Voraussetzung in einer Definition: Ein Subjekt verfügt über musikalisches Wissen, wenn es musikalische Äusserungen **nachvollziehend erfahren** kann.

Daraus folgt zweierlei. Erstens ist musikalisches Wissen primär ein Können und nicht ein Bestand an Sätzen – beim Mu-

sizieren unmittelbar einsichtig, beim Hören weniger. Zweitens ist auch die Wahrnehmung von Musik gelernt: Menschen mit gleicher sinnlicher Ausstattung, aber aus verschiedenen Musikkulturen, können uneins sein, ob akustische Ereignisse überhaupt Musik sind. Wer in eine Musikkultur eingeführt wurde, nimmt Klangereignisse nicht mehr als physikalische, sondern als musikalische Äusserungen wahr und gewinnt ein Gefühl für richtig und falsch, das sich nicht expliziten Regeln verdankt.

In dieser Lesart besteht eine Aufgabe des Musikunterrichts darin, in Wahrnehmungsweisen einzuführen. Den Sinn einer Musik kann er zugänglich machen, ohne ihn zu ersetzen: Beschreibungen und Vergleiche sind nach Bugiel Angebote, unter welchen Hinsichten sich Wahrnehmungen zu einer Erfahrung fügen lassen, nicht Stellvertreter der Erfahrung selbst.

4.5 Die zweite Zielkategorie: Wohlbefinden und Gemeinschaft

Die Ziele, die Musiklehrpersonen verfolgen, decken sich nicht vollständig mit den Kompetenzen, die Lehrpläne formulieren. Ehrich (2025) hat für das Klassensingen empirisch untersucht, welche Zielvorstellungen Lehrpersonen verfolgen, und dabei eine eigenständige Zielkategorie sichtbar gemacht: Wohlbefinden, Gemeinschaft und emotionales Erleben – nicht als Nebeneffekt des Kompetenzerwerbs, sondern als eigenes Ziel.

Für die Qualitätsfrage bedeutet dies, dass die Frage, welche Ziele als Qualität zählen, in der Praxis bereits mitentschieden wird: Ein Qualitätsverständnis, das allein den Kompetenzerwerb erfasst, bildet die verfolgten Ziele nicht vollständig ab. Zugleich besteht hier eine Anschlussstelle zur Wirkungsforschung, die Kapitel 6 aufnimmt.

4.6 Das Messbarkeits-Bildungs-Paradox

Aus dem Bisherigen ergibt sich eine Spannung.

Auf der einen Seite steht die Forderung nach Evidenz: Ein Verfassungsauftrag, dessen Erfüllung sich nicht überprüfen lässt, ist nicht einforderbar; ohne Daten kein Monitoring, ohne Monitoring keine Verbindlichkeit. Auf der anderen Seite steht die Eigenlogik musikalischer Bildungsprozesse: Ästhetische Erfahrung ist nach Rolle (2008) nicht als abrufbare Disposition modellierbar, und das Gelingende im Musikunterricht lässt sich nach Bugiel (2024) nicht restlos in Indikatoren übersetzen. Wer nur misst, erfasst möglicherweise nicht das Entscheidende; wer nichts misst, kann den Auftrag nicht einfordern.

Die begriffliche Klärung aus Kapitel 2 lässt diese Spannung als Aufgabenstellung erscheinen: Güte superveniert über empirischen Eigenschaften, Messung ist demnach nicht ausgeschlossen, aber nie selbstinterpretierend. Verlangt ist danach keine Entscheidung zwischen Messen und Nichtmessen, sondern eine **Begründungspflicht** – wer Indikatoren wählt, legt offen, welche Vorstellung von gutem Musikunterricht sie repräsentieren sollen.

5 Fachspezifische Qualität von Musikunterricht

In Kürze. Für den Musikunterricht liegt kein verbindliches Qualitätsmodell vor; als Ursache benennt Kranefeld (2021) die Pluralität musikdidaktischer Konzeptionen, die zu unterschiedlichen Qualitätsmassstäben führt. Dass verschiedene Massstäbe zu verschiedenen Urteilen über denselben Unterricht führen, ist kein Sonderfall des Fachs (Wallbaum 2010; Praetorius & Charalambous 2018). Die generischen Basisdimensionen werden im Fach gleichwohl empirisch angewendet, jeweils mit fachspezifischen Bestimmungen (Gebauer 2016; Haas et al. 2019). Aus zwei unabhängigen Forschungstraditionen liegt der Vorschlag vor, sie um eine ästhetische Dimension zu ergänzen (Kranefeld 2021; Lindl et al. 2024). Für die professionelle Kompetenz von Musiklehrkräften besteht ein empirisch begründetes Rahmenmodell (Puffer 2021); es beschreibt den Musikunterricht als schwach strukturierte Domäne ohne einheitliche Standards – ein Anknüpfungspunkt für die Ausbildungsfrage, die für die Schweiz erst am Anfang steht (Imthurn & Lichtsteiner 2025). Kompetenzmessung ist für das Hören (Jordan et al. 2012) wie für das Musizieren (Hasselhorn 2015) realisiert worden; offen bleibt, ob die modellierten Ausschnitte das Fach angemessen repräsentieren. Neben den Zugängen der Forschung steht ein Katalog aus der Praxis: Ineichen (2021) gewinnt aus Interviews mit Berufseinsteigenden und einer Expertengruppendiskussion zehn Merkmale hochwertigen Musikunterrichts, angeführt von der Kompetenz der Lehrperson. Er ist qualitativ gewonnen und nicht validiert; er zeigt, welche Kriterien im Feld handlungsleitend sind.

5.1 Liegt ein verbindliches Qualitätsmodell vor?

Kranefeld (2021) hat den Diskurs um Unterrichtsqualität in der Musikdidaktik gesichtet und kommt zum Ergebnis, dass ein verbindliches, von der Fachcommunity geteiltes Qualitätsmodell nicht vorliegt. Als Ursache benennt sie die Pluralität der musikdidaktischen Konzeptionen (dazu Lehmann-Wermser 2016): Wer Musikunterricht als Einführung in ästhetische Erfahrung versteht, wer ihn als Aufbau musikpraktischer Fähigkeiten begreift, wer ihn als kulturelle Teilhabe oder als Kompetenzentwicklung fasst, legt jeweils andere Massstäbe an, die sich nicht ohne Verlust ineinander übersetzen lassen.

Wallbaum (2010) hat dies in einer Versuchsanordnung sichtbar gemacht: Dieselben drei Musikstunden werden von Vertreterinnen und Vertretern verschiedener musikdidaktischer Theorien beurteilt, und die Urteile fallen unterschiedlich aus – die Theorien richten die Beobachtung auf je andere Merkmale.

Die Anlage entspricht derjenigen, mit der Praetorius und Charalambous (2018) zwölf internationale Beobachtungsrahmen auf dieselben Mathematikstunden angewendet haben (Kapitel 3.4). Dass verschiedene Massstäbe zu verschiedenen Urteilen über denselben Unterricht führen, ist demnach kein Sonderfall der Musikdidaktik.

Versuche, die generischen Kataloge auf das Fach zu übertragen, liegen vor. Ineichen (2021, S. 176) nennt zwei: Biegholdt (2013) adaptiert Meyers zehn Merkmale auf den Musikunterricht, Fuchs (2015) formuliert zehn Grundbedingungen musikalischen Lernens. Beide sind nach ihrer Einschätzung nicht empirisch validiert, und einzelne der adaptierten Merkmale bleiben so allgemein, dass sie sich ebenso auf andere Fachbereiche übertragen liessen. Die beiden Titel werden hier nach Ineichen referiert.

5.2 Ästhetische Aktivierung als fachspezifische Ergänzung

Für den Musikunterricht liegen empirische Arbeiten vor, die an die generischen Dimensionen anschliessen. Gebauer (2016) hat kognitive Aktivierung in einer qualitativen Videostudie musikpädagogisch konzeptualisiert und dabei herausgearbeitet, welche Aufgabenstellungen, Unterstützungsformen und Grade der Lehrerzentrierung in musikpraktischen Phasen mit vertiefter Auseinandersetzung einhergehen. Haas et al. (2019) haben in der quasi-experimentellen Studie ProBiNi Unterrichtsqualität in Musikklassen entlang der drei Basisdimensionen quantitativ untersucht. Beide Arbeiten zeigen, dass die Dimensionen im Fach anwendbar sind; beide führen dabei fachspezifische Bestimmungen ein.

Kranefeld (2021) schlägt vor, die generischen Basisdimensionen um eine fachspezifische Dimension zu ergänzen: **ästhetische Aktivierung**. Gemeint ist die Anregung und Ermöglichung ästhetischer Wahrnehmungs- und Gestaltungsprozesse, also jener Vollzüge, in denen sich musikalisches Lernen von anderem Lernen unterscheidet. Kognitive Aktivierung und ästhetische Aktivierung fallen dabei nicht zusammen: Die Analyse eines Formverlaufs am Arbeitsblatt ist ein kognitiv anspruchsvoller Vorgang, der ohne musikalische Erfahrung auskommt.

Ein entsprechender Vorschlag liegt aus einer anderen Forschungstradition vor: Lindl et al. (2024) argumentieren aus interdisziplinärer Perspektive – über mehrere ästhetisch geprägte Fächer hinweg – für eine ästhetische Dimension von Unterrichtsqualität. Die beiden Herleitungen sind voneinander unabhängig und führen zum selben Ergebnis; die Erweiterung des Basisdimensionen-Modells wird damit nicht allein aus der Musikdidaktik gefordert.

Lindl et al. (2025) haben zudem Merkmale guten Unterrichts aus Sicht angehender und praktizierender Lehrkräfte in fünf Fächern erhoben, darunter Musik. Die Erhebung erlaubt einen empirischen Vergleich der Qualitätsvorstellungen zwischen Fächern.1

5.3 Professionelle Kompetenz von Musiklehrpersonen

Für die professionelle Kompetenz von Musiklehrkräften liegt ein empirisch begründetes Modell vor. Puffer (2021) hat in ihrer Habilitationsschrift Befunde aus mehreren Einzelstudien kompetenztheoretisch zusammengeführt und daraus ein Rahmenmodell entwickelt; Puffer und Hofmann (2022) fassen es zusammen. Es unterscheidet drei Bereiche: fachbezogenes Professionswissen, situationsspezifische Fähigkeiten und domänenspezifische musikpraktisch-künstlerische Kompetenzen. Mit FALKO-M (Puffer & Hofmann 2016) besteht zudem ein Instrument, mit dem sich musikpädagogisches Professionswissen erheben lässt.

Puffer und Hofmann beschreiben den Musikunterricht dabei als **schwach strukturierte Domäne** ohne einheitliche Standards. Die Varianz zwischen Lehrpersonen und Institutionen ist danach nicht Abweichung von einer Norm, sondern Ausdruck davon, dass eine solche Norm nicht besteht. Zugleich

[1] An der Tagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung 2025 hat Ehrich Befunde einer Erhebung vorgestellt, in der das Fach Musik in den erhobenen generischen Qualitätsdimensionen ungünstiger beurteilt wurde als die Vergleichsfächer. Der Tagungsband lag bei Redaktionsschluss nicht vor; die Angaben sind daher nicht abschliessend belegt und werden hier nur als Hinweis geführt.

zeigt die Modellierbarkeit professioneller Kompetenz, dass sich verbindliche professionsbezogene Standards formulieren liessen. Ob dies gewollt ist, ist eine bildungspolitische Frage; Kapitel 10 nimmt sie auf.

Für die Schweiz ist die professionstheoretische Diskussion erst im Entstehen. Imthurn und Lichtsteiner (2025) haben das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis in der Fachdidaktik Musik zur Debatte gestellt. Sie konzeptualisieren die Handlungsfelder der Musikdidaktik als «Kreislaufmodell Fachdidaktik Musik» um die Begriffe Wissen und Können und plädieren damit für eine stärkere Verschränkung der beiden.

5.4 Kompetenzmodellierung: Entwurf, Messung und Kritik

Wie weit die Modellierung musikalischer Kompetenzen trägt, lässt sich an einem im deutschsprachigen Raum viel rezipierten Vorhaben nachvollziehen.

Niessen, Lehmann-Wermser, Knigge und Lehmann (2008) legten mit «Musik wahrnehmen und kontextualisieren» (KoMus) einen Kompetenzmodell-Entwurf vor und beschränkten ihn ausdrücklich auf den Bereich des Hörens. Zur Begründung führen sie an, dass sich musikpraktische und ästhetisch-expressive Kompetenzen der Modellierung weitgehend entziehen.

Jordan et al. (2012) haben den Entwurf empirisch eingelöst: Testaufgabenentwicklung, psychometrische Validierung und Kompetenzniveaus für den Hörbereich. Die Beschränkung auf den Hörbereich markiert allerdings nicht die Grenze des Machbaren. Hasselhorn (2015) hat im Projekt KOPRA-M ein Struktur- und Niveaumodell musikpraktischer Kompetenzen entwickelt und ein computergestütztes, kompetenzorientiertes Testverfahren psychometrisch validiert, erprobt in der neunten Klasse. Erfasst werden die Dimensionen Singen, Instrumentalspiel und Rhythmusproduktion. Damit liegt auch für den musikpraktischen Bereich ein validiertes Messinstrument vor.

Rolle (2008) hat als Replik auf den KoMus-Entwurf die bildungstheoretische Gegenposition formuliert: Musikalisch-ästhetische Bildung gehe im Kompetenzerwerb nicht auf, weil ästhetische Erfahrung nicht als abrufbare Disposition modellierbar sei. Eine Modellierung, die sich auf das Modellierbare beschränkt, verändere damit den Begriff des Fachs.

Entwurf, empirische Einlösung und Kritik ergeben zusammen ein Bild der Reichweite: Kompetenzmodellierung im Fach Musik ist für das Hören wie für das Musizieren realisiert worden; beide Verfahren sind aufwendig in der Erhebung. Offen bleibt, ob und wie sich ästhetisch-expressive Anteile des Fachs modellieren lassen und ob die modellierten Ausschnitte das Fach angemessen repräsentieren.

5.5 Kriterien hochwertigen Musikunterrichts aus Praxis und Ausbildung

Die bisher referierten Zugänge gehen von der Unterrichtsforschung aus. Für die Schweiz liegt daneben ein Katalog vor, der von der Praxis her gebildet ist. Ineichen (2021) hat in ihrer Dissertation zur Bedeutung von Art. 67a Abs. 2 BV für die Ausbildung von Primarlehrpersonen Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger in Leitfadeninterviews befragt und die Ergebnisse in einer Gruppendiskussion unter Expertinnen und Experten gespiegelt. Aus diesem Material gewinnt sie zehn Merkmale. Sie hält zugleich fest, dass zu «hochwertigem Musikunterricht» aus der Literatur keine Aussagen vorliegen und der Passus «weder von fachlichen noch von (bildungs-)politischen Gremien konkretisiert» worden ist (Ineichen 2021, S. 322).

> **Merkmale nach Ineichen (2021).** Hochwertiger Musikunterricht aus Sicht von Praxis und Ausbildung (S. 324): an erster Stelle die **Kompetenz der Lehrperson**; ohne weitere Gewichtung sodann **Klarheit und Strukturiertheit**, **Motivation und Begeisterung**, **Vorbereitung, Planung, Rhythmisierung**, **Zielorientierung**, **Handlungsorientierung**, **Theorie-Praxis-Bezug**, **Reflexionsfähigkeit**, **Infrastruktur und Ausstattung** sowie **Verbindlichkeit von Wochenstundentafel und Lehrplan**.

Drei Beobachtungen dazu.

Der Katalog setzt unmittelbar am Verfassungsbegriff an. Soweit ersichtlich, ist er der einzige Versuch, «hochwertig» im Sinne von Art. 67a Abs. 2 BV inhaltlich zu bestimmen, und er stammt nicht aus der Theorie, sondern aus dem Feld, das die Bestimmung umsetzen soll.

Er verbindet Ebenen, die Kapitel 7 auseinanderlegt. Die Merkmale zwei bis acht betreffen den Unterricht selbst, das erste die Qualifikation der Lehrperson, die beiden letzten die Rahmenbedingungen. Was analytisch als Struktur-, Prozess- und Produktqualität unterschieden wird, erscheint aus der Praxisperspektive als ein Zusammenhang.

Methodisch ist der Katalog aus qualitativen Daten gewonnen und nicht validiert. Er beschreibt, welche Kriterien Lehr-

personen und Fachleute anlegen, nicht, welche Merkmale nachweislich zu hochwertigem Unterricht führen. Damit ist er ein Beispiel für den in Kapitel 2.2 beschriebenen Sachverhalt: Gütekriterien werden gesetzt und begründet, nicht aus empirischen Eigenschaften abgeleitet. Sein Ertrag liegt darin, offenzulegen, welche Kriterien im Feld handlungsleitend sind – und darin, dass sie sich mit den Merkmalskatalogen der Unterrichtsforschung (Kapitel 3.2) in mehreren Punkten decken, ohne aus ihnen hergeleitet zu sein.

Damit liegen zwei benannte Positionen nebeneinander: die Kriterien nach Bugiel, die bestimmen, woran Güte überhaupt zu bemessen ist (Kapitel 2.3), und die Merkmale nach Ineichen, die benennen, was im Feld als hochwertig gilt. Kapitel 9 bezieht sie auf die Arbeitsdefinition.

6 Begründungslinien – Eigenwert, Transfer und Gehirn

In Kürze. Das Fach lässt sich über den Eigenwert musikalisch-ästhetischer Bildung begründen, der ohne Wirkungsforschung auskommt (Rolle 1999; Kaiser 2010; Bugiel 2024) und dessen neurobiologische Seite die Forschung zum Belohnungssystem beschreibt (Salimpoor et al. 2011; Ferreri et al. 2019), und über seine Wirkungen. Die Transferdebatte verlief von Wirkungsversprechen (Bastian 2000; Schellenberg 2004) zur Ernüchterung: Zwei Forschungsberichte im Auftrag des deutschen Bildungsministeriums fanden weder für kognitive Wirkungen (Schumacher 2006) noch für Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen (Schumacher 2009) belastbare experimentelle Belege; Sala und Gobet (2020) bestätigen dies meta-analytisch für den Ferntransfer auf Intelligenz und Schulleistung; eine Reanalyse und eine neuere Meta-Analyse berichten kleine Effekte (Bigand & Tillmann 2022; Román-Caballero et al. 2022). Daraus folgt nicht, die Befunde der Hirnforschung auszuklammern; Jäncke (2008) beantwortet die Ferntransfer-Frage zurückhaltend und dokumentiert zugleich, in welchem Ausmass musikalisches Üben Struktur und Funktion des Gehirns verändert. Massgeblich ist die Unterscheidung von Nah- und Ferntransfer samt Angabe des Evidenzgrads; dazwischen liegen Bereiche mit verdichteter Befundlage, namentlich die auditive und sprachliche Verarbeitung und die exekutiven Funktionen (Jamey et al. 2024; Cai et al. 2025). Am besten dokumentiert sind Wirkungen auf Wohlbefinden, Selbstkonzept und soziale Eingebundenheit (Welch et al. 2014; Daykin et al. 2018; Goopy & MacArthur 2025); sie sind allerdings daran gebunden, dass das Musizieren gelingt, und damit an die Qualitätsfrage zurückgebunden. Die beiden Begründungslinien schliessen einander nicht aus.

6.1 Der Eigenwert musikalisch-ästhetischer Bildung

Das Fach lässt sich auf zwei Wegen begründen: mit dem, was musikalische Bildung selbst ist, und mit dem, was sie darüber hinaus bewirkt. Dieses Kapitel beginnt mit dem ersten Weg.

Den Eigenwert musikalisch-ästhetischer Bildung bestimmen die in Kapitel 4 referierten Positionen (Rolle 1999; Kaiser 2010; Elliott & Silverman 2015): Musikalische Bildung vollzieht sich in der Erfahrung mit Musik und im verständigen Umgang mit ihr; sie geht im Wissen über Musik nicht auf.

Bugiel (2024) wendet von hier aus gegen die Transferargumentation ein: Wer sich auf musikalische Praxen allein um erhoffter Transfereffekte willen einlasse, bringe sich womöglich um deren spezifische Qualitäten. Der gelingende Nachvollzug einer Musik bereite ästhetische Lust und motiviere dazu, sie wieder zu hören oder zu machen; darin liege der Grund, warum Menschen sich mit Musik beschäftigen.

Neurowissenschaftliche Ergänzung: Die Hirnforschung beschreibt diese Erfahrung auch auf neurobiologischer Ebene. Salimpoor et al. (2011) haben gezeigt, dass beim Hören von Musik Dopamin ausgeschüttet wird – in der Erwartung eines emotionalen Höhepunkts im Nucleus caudatus, beim Höhepunkt selbst im Nucleus accumbens. Ferreri et al. (2019) haben den Zusammenhang experimentell geprüft: Wurde die Dopaminverfügbarkeit pharmakologisch erhöht, nahm das Vergnügen an der Musik zu; wurde sie gesenkt, nahm es ab. Die ästhetische Lust, die nach Bugiel zum Wiederhören und Wiedermachen motiviert, hat damit ein Korrelat im Belohnungssystem, das Musik ohne äusseren Anreiz aktiviert. Die Befunde begründen den Eigenwert nicht, sie beschreiben, worauf er beruht. An dieser Stelle berühren sich die beiden Begründungslinien, die dieses Kapitel unterscheidet.

Diese Begründung kommt ohne Wirkungsforschung aus und ist deshalb von deren Befundlage unabhängig. Sie ersetzt die Auseinandersetzung mit ihr allerdings nicht: In der öffentlichen Diskussion wird das Fach regelmässig über seine Wir-

kungen begründet, und diese Argumentation hat eine eigene Geschichte. Die folgenden Abschnitte zeichnen sie nach.

6.2 Verlauf der Transferdebatte

Im deutschsprachigen Raum hat Bastians Langzeitstudie an Berliner Grundschulen (2000) die Vorstellung geprägt, Musikunterricht wirke sich auf Intelligenz, Sozialverhalten und Konzentration aus; sie wurde bildungspolitisch breit rezipiert. International spielte Schellenbergs Studie (2004) eine vergleichbare Rolle, die einen kleinen, statistisch signifikanten IQ-Zuwachs nach Musikunterricht berichtete.

Das deutsche Bundesministerium für Bildung und Forschung hat daraufhin zwei Forschungsberichte in Auftrag gegeben, die den Stand aufgearbeitet haben. Der erste, «Macht Mozart schlau?» (Schumacher 2006), kam zum Ergebnis, dass sich Intelligenz und kognitive Fähigkeiten durch Musikunterricht nicht gezielt und in nennenswertem Umfang fördern lassen. Der zweite, «Pauken mit Trompeten» (Schumacher 2009), prüft daraufhin die nicht-kognitiven Erwartungen: Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen. Auch dafür liegen nach Auswertung der verfügbaren Untersuchungen keine experimentellen Belege vor; die vorhandenen Studien sind überwiegend Korrelations- und Gruppenvergleichsstudien, deren Befunde ebenso mit einer umgekehrten Wirkungsrichtung vereinbar sind. Angesichts der Bereichsspezifität von Lernmotivation und Fähigkeitsselbstkonzept halten die Autorinnen und Autoren einen Transfer für unwahrscheinlich und empfehlen, die Lernmotivation mit kognitiv aktivierenden Lernformen direkt im jeweiligen Fach zu fördern.

Ein Befund des Berichts betrifft die Voraussetzungen solcher Effekte: Sie sind daran gebunden, dass das Musizieren gelingt und Kompetenzerleben ermöglicht. Wer im Musikunterricht ohne Erfolg bleibt, entwickelt danach eher ein negatives Fähigkeitsselbstkonzept. Damit ist die Wirkungsfrage an die Qualitätsfrage zurückgebunden – ein Zusammenhang, der in der Transferdebatte selten mitgeführt wird.

Sala und Gobet (2020) haben die vorliegenden Studien meta-analytisch ausgewertet und dabei Studiendesign und Kontrollbedingungen gewichtet. Ihr Ergebnis: kein belastbarer Ferntransfer musikalischen Trainings auf Intelligenz oder schulische Leistungen; mit der Güte der Kontrolle nimmt die berichtete Effektstärke ab.

> **Neurowissenschaftliche Ergänzung:** Das Ergebnis ist in der Forschung allerdings umstritten. Bigand und Tillmann (2022) haben die Daten von Sala und Gobet reanalysiert. Den Einfluss der Randomisierung konnten sie nicht bestätigen, und sie zeigen, dass die Schlussfolgerung teilweise darauf beruht, dass Nah- und Ferntransfer nicht konsequent unterschieden wurden; ihre Reanalyse ergibt einen kleinen, statistisch signifikanten Effekt ($g = 0{,}23$). Román-Caballero et al. (2022) haben in einer Meta-Analyse ausschliesslich Studien zum Instrumentalunterricht mit Prä-Post-Design und Kontrollgruppe ausgewertet (34 unabhängige Stichproben, 5998 Teilnehmende). Sie finden kleine positive Effekte, zugleich Hinweise auf Unterschiede zwischen den Gruppen bereits vor Trainingsbeginn, und deuten die Befunde als Zusammenspiel von Anlage und Umwelt. Einigkeit besteht darin, dass allfällige Ferntransfer-Effekte klein sind und eine Begründung des Fachs nicht tragen können.

Der Verlauf ist für die Legitimationsfrage aufschlussreich: Eine Argumentation, die sich auf Wirkungsbefunde stützt, ist an deren Bestand gebunden. Mit der Relativierung der Transferbefunde entfiel die Grundlage der damit geführten Begründung.

6.3 Umgang mit Befunden der Hirnforschung

In der musikpädagogischen Fachcommunity wird die Transferlegitimation heute zurückhaltend beurteilt. Aus der Kritik am Ferntransfer folgt allerdings nicht, dass die Befunde der Hirnforschung für das Fach unerheblich wären.

Jäncke (2008) lässt sich in zwei Richtungen lesen. Er beantwortet die Titelfrage «Macht Musik schlau?» zurückhaltend und dokumentiert zugleich, in welchem Ausmass musikalisches Üben Struktur und Funktion des Gehirns verändert. Diese Befunde betreffen nicht Musik als Mittel zu anderen Zwecken, sondern die Entstehung musikalischen Könnens. Sie sind damit an ein Lernverständnis anschlussfähig, in dem aktives Tun, Wiederholung, emotionale Beteiligung und soziale Eingebundenheit zusammenwirken.

Für Wirkungsaussagen ist zwischen Nah- und Ferntransfer zu unterscheiden, verbunden mit einer Angabe des Evidenzgrads: Wirkungen innerhalb der musikalischen Domäne sind gut belegt, Wirkungen auf entfernte kognitive Bereiche umstritten und allenfalls klein (Kapitel 6.2).

> **Neurowissenschaftliche Ergänzung:** Zwischen diesen Polen liegen Bereiche, für die sich die Befundlage in den letzten Jahren verdichtet hat. Sie betreffen nicht nur die Frage, ob Musik anderswo etwas bewirkt, sondern auch die Bedingungen, unter denen musikalisches Lernen gelingt.
>
> **Auditive und sprachliche Verarbeitung.** Musik und Sprache greifen teilweise auf gemeinsame auditive Netzwerke zurück. Nan et al. (2018) haben in einer randomisierten Studie gezeigt, dass Klaviertraining bei Kindern die neuronale Verarbeitung von Tonhöhen und die Unterscheidung von Wörtern verbesserte, in vergleichbarem oder stärkerem Mass

als ein zusätzliches Lesetraining. Kraus et al. (2014) fanden, dass zwei Jahre Musikunterricht die neuronale Kodierung von Sprache bei Kindern aus benachteiligten Verhältnissen verbesserten. Die Meta-Analyse von Gordon, Fehd und McCandliss (2015) berichtet einen kleinen, aber verlässlichen Effekt auf die phonologische Bewusstheit, eine Vorläuferfähigkeit des Lesens. Habibi et al. (2025) haben Längsschnittdaten der Adolescent Brain Cognitive Development Study ausgewertet, der grössten Langzeitstudie zur Hirnentwicklung in den USA: Kontinuierlicher Musikunterricht über zwei Jahre ging mit bescheidenen, aber messbaren Vorteilen in mehreren kognitiven Bereichen einher, auch bei sprachbezogenen Massen; die Zusammenhänge hingen von der sozioökonomischen Benachteiligung des Wohnumfelds ab. Die Befunde berühren damit die Chancengerechtigkeit, eines der drei Beurteilungskriterien des Bildungsberichts Schweiz (Kapitel 7.1).

Exekutive Funktionen. Exekutive Funktionen sind die Steuerungsfähigkeiten, mit denen Aufmerksamkeit, Arbeitsgedächtnis und Handeln zielgerichtet gelenkt werden. Zu ihnen gehört die Inhibitionskontrolle, die Fähigkeit, spontane Impulse und ablenkende Reize zu unterdrücken – im Musizieren etwa, auf den eigenen Einsatz zu warten oder die eigene Stimme gegen eine andere zu halten. Für diesen Bereich ist die Befundlage belastbarer geworden. Die Meta-Analyse von Jamey et al. (2024) umfasst 22 Längsschnittstudien mit Kontrollgruppen und 1734 Kindern, darunter acht randomisierte Studien; in diesen zeigt sich ein mittlerer bis grosser Effekt auf die Inhibitionskontrolle ($g = 0{,}60$). Cai, Kang und Xu (2025) finden über 46 Studien mit 3530 Kindern im Alter von drei bis zwölf Jahren einen Effekt auf die exekutiven Funktionen insgesamt ($g = 0{,}35$); er ist bei der Inhibitionskontrolle am stärksten und nimmt mit Dauer und Umfang des Trainings zu. Bereits Jaschke, Honing und Scherder (2018) hatten in einer schulbasierten Längsschnittstudie über zweieinhalb Jahre Verbesserungen bei Inhibition und Planung gefunden. Eine Gegenstimme liefern Neves et al. (2025): In einer zweijährigen Studie im Schulsetting mit Basketball als aktiver Kontrollbedingung verbesserte Musiktraining Feinmotorik und auditives Gedächtnis, nicht aber Emotionserkennung oder weitere kognitive und sozio-emotionale Fähigkeiten. Dass die Effekte mit dem Trainingsumfang zunehmen, verbindet die Befundlage mit der Frage nach kontinuierlichen und gesicherten zeitlichen Gefässen im Sinne des Realisierungspostulats (Kapitel 2.3 und 7.1).

Sensible Phasen. Steele et al. (2013) haben untersucht, ob der Zeitpunkt des Trainingsbeginns die Hirnentwicklung beeinflusst. Bei Musikerinnen und Musikern, die vor dem siebten Lebensjahr begonnen hatten, waren die Nervenfaserverbindungen zwischen den beiden Hirnhälften (im sogenannten Balken), die unter anderem die Bewegungen beider Hände koordinieren, stärker ausgeprägt als bei jenen mit späterem Beginn, und zwar bei vergleichbarem Trainingsumfang. Habibi et al. (2018) zeigten in einer Längsschnittstudie, dass Musiktraining bei Kindern die Reifung auditiver Bahnen beschleunigt. Die Befunde sind nicht absolut zu verstehen; das Gehirn bleibt lebenslang formbar. Sie verweisen aber darauf, dass frühe musikalische Erfahrungen besonders nachhaltig wirken können. Für den Musikunterricht in den Zyklen 1 und 2 und für die Frage nach dessen fachlicher Qualifikation (Kapitel 8.3 und 10.2) ist dies von Belang.

Die im deutschsprachigen Raum viel zitierte Expertise von Gembris (2015) gibt einen Überblick über fachnahe und persönlichkeitsbezogene Wirkungen. Sie ist als Auftragsarbeit für die Bertelsmann Stiftung entstanden und keine systematische Übersichtsarbeit; der Absicherungsgrad der einzelnen Wirkungsbereiche variiert. Sie eignet sich daher zur Orientierung über das Feld, nicht als Beleg für einzelne Wirkungsbehauptungen.

Neurowissenschaftliche Ergänzung: Was die Hirnforschung leisten kann und was nicht. Neurowissenschaftliche Befunde können beschreiben, unter welchen Bedingungen musikalisches Lernen gelingt und welche Veränderungen im Gehirn es begleiten. Was guter Musikunterricht sein soll, können sie nicht bestimmen; diese Frage ist normativ (Kapitel 2). Bildgebende Verfahren liefern keine Qualitätsindikatoren für den Schulalltag. Neuromythen sind unter Lehrpersonen verbreitet (Dekker et al. 2012); der sogenannte Mozart-Effekt hält sich, obwohl eine Meta-Analyse kaum Evidenz dafür findet (Pietschnig, Voracek & Formann 2010).

6.4 Wohlbefinden, Selbstkonzept und soziale Eingebundenheit

Am besten dokumentiert sind Wirkungen auf Wohlbefinden, Selbstkonzept und soziale Eingebundenheit, insbesondere im Zusammenhang mit gemeinsamem Singen.

Welch et al. (2014) haben im Kontext des englischen Programms «Sing Up» an einer grossen Stichprobe von Schulkindern Zusammenhänge zwischen Singaktivität, musikalischem Selbstkonzept und sozialer Eingebundenheit gefunden. Daykin et al. (2018) haben die Wellbeing-Wirkungen von Musik und Singen bei Erwachsenen systematisch aufgearbeitet.

Neurowissenschaftliche Ergänzung: Ergänzend liegen experimentelle Befunde vor. Kirschner und Tomasello (2010) zeigten, dass vierjährige Kinder nach gemeinsamem Musizieren spontan hilfsbereiter und kooperativer waren als nach einer vergleichbaren nicht-musikalischen Aktivität. Weinstein et al. (2016) fanden, dass gemeinsames Singen die Schmerzschwelle erhöhte – ein indirekter Hinweis auf

eine Endorphinausschüttung – und die empfundene Verbundenheit stärkte, besonders in grossen Chören. Fancourt, Stringaris und Sacco (2026) ordnen solche Befunde in einer Übersichtsarbeit ein: Sie beschreiben fünfzig Mechanismen aus Psychologie, Neurowissenschaft, Psychobiologie und Sozialwissenschaften, über die künstlerische Aktivitäten die psychische Gesundheit beeinflussen, und erklären die Effekte mit einem Zusammenspiel vieler verbundener Mechanismen. Mak et al. (2024) haben mit Längsschnittdaten einer britischen Haushaltsbefragung gezeigt, dass der Zusammenhang zwischen künstlerischer Aktivität und psychischer Gesundheit in beide Richtungen wirkt, nachweisbar auch von der Kunst zur Gesundheit. Damit lässt sich dem Einwand der umgekehrten Wirkungsrichtung (Kapitel 6.2) für diesen Bereich teilweise begegnen; die Befunde betreffen allerdings Erwachsene.

Die aktuellste Übersicht für das Schulalter stammt von Goopy und MacArthur (2025). Ihr Scoping Review wertet dreissig Quellen aus; bis auf eine berichten alle einen positiven Beitrag des Musiklernens zum Wohlbefinden, geordnet nach individuellen, sozialen und bildungsbezogenen Wirkungen. Die Autorinnen benennen zugleich die Grenzen des Feldes: Die meisten Studien arbeiten ohne klaren Wellbeing-Begriff, sind überwiegend qualitativ angelegt und stammen aus Australien und Grossbritannien; für grossflächige Erhebungen fehlt ein quantitatives Instrument.

Für den deutschsprachigen Raum lässt sich dies mit Ehrich (2025) verbinden: Was die internationale Wirkungsforschung als Effekt beschreibt, erscheint dort als Ziel, das Musiklehrpersonen verfolgen (Kapitel 4.5).

Neurowissenschaftliche Ergänzung: Die lebenslange Perspektive. Musizieren im Alter geht mit besserer kognitiver Leistungsfähigkeit einher (Román-Caballero et al. 2018). Zugleich sind nach Schumacher (2009) positive Wirkungen daran gebunden, dass das Musizieren gelingt; Misserfolge im Musikunterricht begünstigen ein negatives Fähigkeitsselbstkonzept (Kapitel 6.2). Der schulische Musikunterricht entscheidet damit mit, ob Menschen ein Leben lang musizieren – eine Frage seiner Qualität, nicht allein seines Umfangs.

Damit stehen die beiden Begründungslinien nebeneinander, und sie schliessen einander nicht aus. Eine Argumentation allein über den Eigenwert verzichtet auf belegte Wirkungsbefunde; eine Argumentation allein über Wirkungen bindet das Fach an eine Befundlage, die sich ändern kann.

Teil III – Wo steht die Schweiz?

Teil III wendet sich der Schweizer Ausgangslage zu. Ausgehend von Komponenten des Bildungsmonitorings bietet Kapitel 7 ein Analyseraster an, das die Befunde nach Struktur-, Prozess- und Produktqualität ordnet. Mit Blick auf die drei Bereiche Bildungspolitik, Ausbildung und Schule schlägt die Arbeitsgruppe der Steuergruppe zudem vor, von Übersetzungsleistungen zu sprechen: vom Verfassungstext in die bildungspolitische Steuerung, von den Lehrplänen in die Ausbildung der Lehrpersonen, von der Ausbildung in die Unterrichtspraxis. Entlang dieser drei Übersetzungsleistungen sind die Kapitel 8 und 10 gegliedert.

Beide Ordnungsschemata stammen nicht aus diesem Grundlagenpapier. Sie wurden im Rahmen dieser Arbeitsgruppe entwickelt und erstmals im Beitrag «Vom politischen Auftrag zur pädagogischen Praxis – der Verfassungsartikel 67a BV zwischen Anspruch und Umsetzung» an der 3. Musikpädagogischen Forschungstagung vom 9. Mai 2026 vorgestellt (Ineichen, Hofstetter & Imthurn 2026). Eine für ein breiteres Publikum gefasste Darstellung ist in der Schweizer Musikzeitung erschienen (Ineichen & Imthurn 2026). Der Arbeitsgruppe der Steuergruppe des Schweizer Musikrates gehören Letizia A. Ineichen (Pädagogische Hochschule Graubünden) und Beat Hofstetter (Hochschule für Musik Basel FHNW) an; der Verfasser dieses Grundlagenpapiers begleitet ihre Arbeit. Das vorliegende Grundlagenpapier greift die dort erarbeiteten Grundlagen auf.

7 Analyseraster – Struktur-, Prozess- und Produktqualität

In Kürze. Der Vorschlag, die Befunde nach Struktur-, Prozess- und Produktqualität zu ordnen, stammt aus dem Forschungsvorhaben der Steuergruppe (Ineichen, Hofstetter & Imthurn 2026) und greift eine Unterscheidung des Bildungscontrollings auf (Schöni 2023). Das Raster ordnet das Material dieses Grundlagenpapiers: Stundentafeln – einschliesslich der zeitlichen Verteilung der Lektionen –, Lehrpläne und Qualifikationsanforderungen als Strukturqualität, Unterrichts- und Ausbildungsgestaltung als Prozessqualität, erreichte Kompetenzen und Bildungsziele als Produktqualität. Kontext-, Kosten- und Ertragsindikatoren bleiben ausserhalb der Betrachtung. Es lässt sich den drei Übersetzungsleistungen zuordnen, die aus derselben Vorarbeit stammen und entlang derer die Kapitel 8 und 10 gegliedert sind: Mit jeder Übersetzungsleistung verschiebt sich die Verantwortung von der Bildungspolitik zur Profession, und in demselben Mass nimmt die Verfügbarkeit von Daten ab. Von Strukturdaten lässt sich nicht auf Wirkungen schliessen. Eine Überprüfung des Verfassungsauftrags setzt Indikatoren auf allen drei Ebenen voraus.

7.1 Die drei Dimensionen

Der Vorschlag, die Befunde zum Verfassungsauftrag nach Struktur-, Prozess- und Produktqualität zu ordnen, stammt aus dem Forschungsvorhaben der Steuergruppe (Ineichen, Hofstetter & Imthurn 2026); dieses Grundlagenpapier übernimmt ihn. Zugrunde liegt die Unterscheidung, wie Schöni (2023) sie für das Bildungscontrolling ausgearbeitet hat. Sie steht den Kategorien des schweizerischen Bildungsmonitorings nahe, ohne mit dessen Systematik übereinzustimmen: Der Bildungsbericht Schweiz ist nach Bildungsstufen gegliedert, beschreibt für jede Stufe die Kontextbedingungen und die institutionellen Merkmale und beurteilt sie nach den drei Kriterien Effektivität, Effizienz und Chancengerechtigkeit (SKBF 2026). Die Frage einer Anbindung an dieses Monitoring nimmt Kapitel 10.3 auf.

Weitere Komponenten des Bildungsmonitorings bleiben ausserhalb der Betrachtung: Kontextindikatoren wie soziale Herkunft, Sprachregion oder Bildungsbeteiligung, Kosten- und Effizienzbetrachtungen sowie Indikatoren zu Übergängen und Bildungserträgen. Für den Fachbereich Musik fehlen dazu die Daten; die Fragen liegen zudem ausserhalb des Zuschnitts dieses Grundlagenpapiers.

Strukturqualität umfasst die Rahmenbedingungen: rechtliche Grundlagen, Lehrpläne, Stundentafeln mit Umfang und zeitlicher Verteilung der Lektionen, Qualifikationsanforderungen an Lehrpersonen, Räume und Instrumentarium, ECTS-Dotationen in der Ausbildung. Sie ist bildungspolitisch verantwortet und vergleichsweise gut dokumentiert, weil sie in Erlassen und Reglementen niedergelegt ist.

Neurowissenschaftliche Ergänzung: Zur Strukturqualität gehört neben dem Umfang auch die zeitliche Verteilung des Unterrichts. Die Lern- und Gedächtnisforschung zeigt, dass motorisches und musikalisches Lernen vom Schlaf zwischen den Übungseinheiten profitiert (Walker et al. 2002; für das Klavierspiel Simmons & Duke 2006) und dass verteiltes Lernen massiertem Lernen überlegen ist (Cepeda et al. 2006, überwiegend zu verbalem Lernen). Daraus lässt sich ableiten, dass zwei Lektionen an verschiedenen Tagen lernwirksamer sein dürften als eine Doppellektion und dass kurze, regelmässige Einheiten – etwa tägliche Singrituale – mehr bewirken können als eine lange Einheit pro Woche. Die Verteilung der Lektionen im Stundenplan ist damit ein möglicher Indikator der Strukturqualität; bis dato wurde sie nicht erfasst.

Prozessqualität umfasst die Gestaltung von Unterricht und Ausbildung: was in der Musikstunde geschieht, wie in den Hochschulen ausgebildet wird, wie Lehrpersonen begleitet und weitergebildet werden. Sie ist professionsbezogen verantwortet und in der Schweiz für den Fachbereich Musik kaum untersucht.

Produktqualität umfasst die Ergebnisse: erreichte Kompetenzen, Erreichung der Bildungsziele, professionelle Kompetenz der Absolventinnen und Absolventen. Sie ist ebenfalls professionsbezogen verantwortet und für den Fachbereich Musik in der Schweiz nicht systematisch erhoben.

7.2 Verhältnis zu den drei Übersetzungsleistungen

Ausgehend vom Vorschlag der Arbeitsgruppe (Ineichen, Hofstetter & Imthurn 2026) tritt ein zweites Ordnungsschema hinzu: die drei Übersetzungsleistungen zwischen Verfassungstext und Schulzimmer, entlang derer Kapitel 8 die Schweizer Situation und Kapitel 10 die Gestaltungspunkte gliedern. Beide Schemata beschreiben denselben Gegenstand aus verschiedener Richtung – das eine nach Verantwortungsebenen, das andere nach Gegenstandsbereichen der Qualität. Sie lassen sich einander zuordnen:

Übersetzungsleistung	Qualitätsdimension	Verantwortung	Datenlage
Vom Verfassungstext in die bildungspolitische Steuerung	Strukturqualität	Bund, Kantone, EDK	vorhanden, lückenhaft
Von den Lehrplänen in die Ausbildung	Struktur- und Prozessqualität	Hochschulen	teilweise erhebbar
Von der Ausbildung in die Unterrichtspraxis	Prozess- und Produktqualität	Profession	weitgehend fehlend

Die Zuordnung ist nicht trennscharf: Die zweite Übersetzungsleistung betrifft mit ECTS-Dotationen und Fachstatus die Strukturqualität der Ausbildung und mit deren Gestaltung zugleich die Prozessqualität. Sie macht jedoch sichtbar, dass die beiden Schemata parallel verlaufen. Mit jeder Übersetzungsleistung verschiebt sich die Verantwortung von der Bildungspolitik zur Profession, und in demselben Mass nimmt die Verfügbarkeit von Daten ab.

7.3 Was das Raster sichtbar macht

Ordnet man die Befunde der vorangegangenen Kapitel in dieses Raster ein, zeigt sich ein Gefälle.

Auf der Ebene der **Strukturqualität** liegen Daten vor, wenn auch lückenhaft: Stundentafeln sind vergleichend ausgewertet, ECTS-Dotationen erhebbar, Qualifikationsanforderungen dokumentiert. Auf der Ebene der **Prozessqualität** fehlt eine systematische Untersuchung dessen, was im Schweizer Musikunterricht geschieht (Kapitel 8.4). Auf der Ebene der **Produktqualität** fehlen für den Fachbereich Musik sowohl die Standards, an denen zu messen wäre, als auch die Instrumente, mit denen gemessen werden könnte; die Arbeiten von Niessen et al. (2008) und Hasselhorn (2015) zeigen, dass sich Instrumente entwickeln lassen, bislang jedoch für einzelne Kompetenzbereiche (Kapitel 5.4).

7.4 Grenzen des Rasters

Zwischen den drei Dimensionen besteht kein deterministisches Verhältnis. Das Angebots-Nutzungs-Modell (Kapitel 3.1) beschreibt Unterricht als Angebot, dessen Nutzung durch die Lernenden nicht festgelegt ist. Stundentafeln, Qualifikationsanforderungen und ECTS-Dotationen bestimmen daher die Voraussetzungen, unter denen Unterricht stattfindet, nicht dessen Verlauf und nicht dessen Ergebnis.

Strukturdaten tragen entsprechend Aussagen über Voraussetzungen, nicht über Wirkungen. Aus einer Stundentafel lässt sich nicht auf Qualität schliessen, und aus fehlenden Daten nicht auf fehlende Qualität. Das Raster ordnet die verfügbaren Befunde und macht die Lücken sichtbar; die Verbindung zwischen den Ebenen herzustellen, bleibt Gegenstand der Forschung (Kapitel 10.3).

8 Die Schweizer Situation – vom Verfassungstext zur Praxis

In Kürze. Zwischen Verfassungstext und Schulzimmer liegen drei Übersetzungsleistungen: in die bildungspolitische Steuerung, in die Ausbildung der Lehrpersonen und in die Unterrichtspraxis. Für dreizehn Jahre liegen vier abgeschlossene Zugriffe vor und keine fortlaufende Beobachtung; die jüngsten publizierten Zahlen stammen aus den Jahren 2017/18 und 2019, die Synopse der SGL und die Erhebung der Arbeitsgruppe sind im Gang. Die zeitliche Dotierung hat sich angeglichen – der D-EDK-Richtwert von zwölf Wochenlektionen Musik auf der Primarstufe wird von dreizehn Kantonen erreicht oder übertroffen –, was nicht bedeutet, dass die Entwicklung überall in dieselbe Richtung verlief. Nationale Bildungsstandards für den Fachbereich Musik nach Art. 7 HarmoS liegen nicht vor, obwohl der Bundesrat 2016 eine Prüfung durch die EDK in Aussicht gestellt hatte. Die Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen und Musikhochschulen variiert erheblich; das Wahlfachsystem erklärt einen Teil des fachfremd erteilten Musikunterrichts. Über die Unterrichtspraxis ist am wenigsten bekannt; erste Dissertationen erschliessen sie empirisch, ohne die Unterrichtsqualität zu untersuchen.

8.1 Die Quellenlage

Was über den Musikunterricht in der Schweiz bekannt ist, stammt aus wenigen, zeitlich weit auseinanderliegenden Zugriffen. Sie sind nicht aufeinander abgestimmt, verfolgen unterschiedliche Zwecke und decken unterschiedliche Ausschnitte ab.

2013 – Bericht der Arbeitsgruppe des Bundesamtes für Kultur. Verwaltungsbericht mit Verbandsbeteiligung, ent-

standen aus dem Auftrag zur Umsetzung von Absatz 3 (Kapitel 1.4). Er enthält eine rechtliche Auslegung des Verfassungsartikels sowie eine Auslegeordnung zur musikalischen Bildung, darunter Angaben zu Lektionen und zur Ausbildung der Lehrkräfte.

2016 – Interpellation Munz und Antwort des Bundesrates. Kein Erhebungsinstrument, sondern eine parlamentarische Nachfrage. Ihr Ertrag für dieses Kapitel liegt in dem, was der Bundesrat über die verfügbaren Daten aussagt (Kapitel 1.4).

2017/18 – Umfrage des Verbands Schweizer Schulmusik, ausgewertet von Krebs und Schweizer (2021). Die umfassendste vorliegende Erhebung zum Musikunterricht in den Kantonen. Ihre Anlage ist mitzulesen: Eine Verbandsumfrage, deren Auswertung juristisch auf die Frage zuläuft, ob der Verfassungsauftrag erfüllt sei, ordnet ihre Befunde entlang von Unterschreitungen und Lücken. Für die rechtliche Argumentation ist das folgerichtig; für eine Bestandsaufnahme, die auch erfassen soll, was vorhanden ist und wie es zustande kommt, bleibt der Zugriff einseitig. Hinzu kommt die methodische Frage, ob die Umfrage den Anforderungen genügt, die heute an wissenschaftliche Erhebungen gestellt werden. Übernommen werden hier die Befunde; die rechtlichen Wertungen des Gutachtens werden nicht mitgeführt.

2019 – Curriculum-Analyse von Ineichen (2021). Auswertung der Ausbildungsprogramme der fünf grössten Deutschschweizer Pädagogischen Hochschulen, ergänzt um eine Interviewstudie mit Berufseinsteigenden der Primarstufe.

2025 – Synopse der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Innerhalb der Pädagogischen Hochschulen hat die SGL eine Synopse der Ausbildungsinhalte und der ECTS-Dotationen im Fach Musik zusammengestellt; sie schreibt damit die Curriculum-Analyse von 2019 fort. Die Synopse ist nicht veröffentlicht; ihre Befunde können hier nicht referiert werden.

2026 – Erhebung der Arbeitsgruppe. Drei Arbeitspakete: öffentlich zugängliche Ausbildungsdaten, Abfragen bei den Hochschulen, Abfragen bei den Kantonen. Die Auswertung liegt zum Zeitpunkt dieses Grundlagenpapiers nicht vor; sie wird die hier referierten Befunde ergänzen und in Teilen aktualisieren (Kapitel 10.3).

Damit liegen für dreizehn Jahre vier abgeschlossene Zugriffe vor, zwei weitere sind im Gang; eine fortlaufende Beobachtung besteht nicht. Die jüngsten publizierten Zahlen zur Dotierung stammen aus dem Schuljahr 2017/18, jene zur Ausbildung aus dem Jahr 2019. Dieser Umstand ist selbst ein Befund: Er begrenzt, was sich über den heutigen Stand sagen lässt, und er verweist auf die Frage nach einem Monitoring (Kapitel 10.1 und 10.3).

8.2 Vom Verfassungstext in die bildungspolitische Steuerung

Der Bund setzt den Rahmen, die Kantone gestalten die Schule. Als Nachweis der Umsetzung gelten das HarmoS-Konkordat, die sprachregionalen Lehrpläne – Lehrplan 21, Plan d'études romand, Piano di studio – und die kantonalen Stundentafeln.

2013. Der Bericht des Bundesamtes für Kultur weist für Primarstufe und Sekundarstufe I je nach Kanton und Schulstufe ein bis zwei Pflichtlektionen aus, im schweizerischen Durchschnitt 5,6 Prozent der obligatorischen Unterrichtszeit. Im selben Bericht stellte die Mehrheit der Arbeitsgruppe Handlungsbedarf bei der Qualifikation der Lehrkräfte fest und formulierte dazu zwei Massnahmen – die Sicherstellung der erforderlichen Fachkompetenzen auf Primar- und Sekundarstufe I sowie die Anerkennung der Unterrichtsbefähigung von Musiklehrpersonen ohne Lehrdiplom. Beide hielt sie anschliessend fest, lägen «nicht in Bundeskompetenz», und verfolgte sie nicht weiter. Von den zweiunddreissig Massnahmenvorschlägen, die der Bericht als in Bundeskompetenz liegend führt, betrifft keiner den Musikunterricht der obligatorischen Schule; für diesen Bereich verbleibt allein die Festlegung von Grundsätzen zur Zusammenarbeit von Schulen und Musikschulen, und auch diese nur in, wie der Bericht schreibt, «sehr beschränkter» Bundeskompetenz (BAK 2013).

2016. Auf die Frage, welche Massnahmen für einen hochwertigen Musikunterricht ergriffen worden seien, antwortete der Bundesrat, der Bund verfüge über keine Gesamtübersicht zu den kantonalen Massnahmen; die Rechenschaft darüber erfolge gegenüber den kantonalen Parlamenten und der kantonalen Bevölkerung (Kapitel 1.4). Zugleich stellte er in Aussicht, die EDK werde nationale Bildungsziele für den Musikunterricht prüfen, sobald die drei sprachregionalen Lehrpläne umgesetzt seien.

2017/18. Die Auswertung der VSSM-Umfrage zeigt, dass der D-EDK-Richtwert von zwölf Wochenlektionen Musik auf der Primarstufe von elf Kantonen erfüllt und von zweien übertroffen wird; sieben Kantone bleiben darunter, am weitesten Zug mit sechs Wochenlektionen. Gegenüber 2012 hat sich die zeitliche Dotierung damit angeglichen. Die Angleichung bedeutet nicht, dass die Entwicklung überall in dieselbe Richtung verlief: Die Interpellation Munz hatte 2016 auf gegenläufige Tendenzen infolge kantonaler Sparbemühungen hingewiesen (Kapitel 1.4). Eine kantonsweise Darstellung der Entwicklung liegt nicht vor. Konstatiert wird ebenfalls, dass die EDK für den Fachbereich Musik keine nationalen Bildungsstandards nach Art. 7 des HarmoS-Konkordats entwickelt hat, obwohl

das Konkordat den Musikunterricht in seinem Zielkatalog führt.

Seither. Die sprachregionalen Lehrpläne sind eingeführt; die Bedingung, an die der Bundesrat 2016 die Prüfung nationaler Bildungsziele geknüpft hatte, ist damit erfüllt. Nationale Bildungsziele für den Fachbereich Musik liegen gleichwohl nicht vor. Ob die angekündigte Prüfung stattgefunden hat, ist öffentlich nicht dokumentiert. Die Frage danach ist ein Ansatzpunkt für das weitere Vorgehen (Kapitel 10.1).

Bruchstelle der ersten Übersetzungsleistung: Verantwortungsdiffusion. Der Bund verweist auf die Kantone, die Kantone auf bestehende Verordnungen und die EDK, die EDK auf die Lehrpläne. Für die Frage, ob der Musikunterricht die Anforderung von Absatz 2 erfüllt, ist damit keine Instanz zuständig. Der Befund von 2013 zeigt den Mechanismus auf Bundesebene: Handlungsbedarf festgestellt, Zuständigkeit verneint, Massnahme nicht weiterverfolgt. Die Antwort von 2016 zeigt seine Folge: Die fehlende Gesamtübersicht erklärt sich aus der Zuständigkeitsordnung – und ist zugleich der Grund, weshalb sich die Erfüllung des Verfassungsauftrags gegenwärtig nicht beurteilen lässt.

8.3 Von den Lehrplänen in die Ausbildung

Die sprachregionalen Lehrpläne formulieren anspruchsvolle musikalische Kompetenzerwartungen. Ob die Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen und Musikhochschulen darauf vorbereitet, ist eine empirisch nur teilweise beantwortete Frage. Was sich zeigen lässt, ist die Varianz – und sie ist über alle drei Erhebungen hinweg dokumentiert.

2013. Unter dem Titel «Ungenügende Ausbildung des Lehrpersonals auf Primarstufe und Sekundarstufe I» stellte die Mehrheit der Arbeitsgruppe des Bundesamtes für Kultur in Frage, «ob Musiklehrkräfte auf Primar- und Sekundarstufe I über die zur Umsetzung des Lehrplans notwendigen fachlichen und fachpädagogischen Fähigkeiten verfügen». Zur Veranschaulichung stellte sie die Dotationen einander gegenüber: Für die Fachausbildung Musik auf Primar- und Sekundarstufe I ohne Fachdidaktik setzte die Pädagogische Hochschule Zürich damals zwölf ECTS ein, während die Musikhochschulen für den Bachelor «Musik und Bewegung» in der Regel 180 und für die Ausbildung auf der Sekundarstufe I mindestens 75 ECTS verlangen – und dies im Unterschied zu den Pädagogischen Hochschulen nach Prüfung der Eingangskompetenzen und Selektion der Studierenden (BAK 2013).

2017/18. Umfang und Inhalt der musikalisch-fachlichen Ausbildung, der Status des Fachs als Pflicht-, Wahl- oder Wahlpflichtfach und die fachdidaktische Vertiefung unterscheiden sich nach Krebs und Schweizer (2021) erheblich zwischen den Institutionen; die ECTS-Dotationen reichen von acht Kreditpunkten im Studiengang Kindergarten/Vorschulstufe an der PH Bern bis zu Wahlvarianten von null, acht oder zwölf ECTS an der HEP BEJUNE. Einen strukturellen Kern dieser Varianz benennen sie im Wahlfachsystem: Gemäss der VSSM-Umfrage von 2014/15 schliessen rund sechzig Prozent der Studierenden im Studiengang Vorschul-/Primarstufe mit einer Musikausbildung ab – erhalten aber vielerorts eine Lehrbefähigung für alle Fächer. Der fachfremd erteilte Musikunterricht erscheint damit als Folge der Ausbildungsarchitektur. Ob der Anteil heute noch zutrifft, ist mangels neuerer Daten offen; das Arbeitspaket zu den Ausbildungsdaten setzt hier an (Kapitel 10.3).

2019. Ineichen (2021, S. 224–228) hat die Ausbildungsprogramme der fünf grössten Deutschschweizer Pädagogischen Hochschulen anhand von Fachdossiers und Modulplänen ausgewertet, ergänzt durch Auskünfte der Fachleitungen.

Hochschule	ECTS gesamt	Fachdidaktik	Schulpraktisches Instrumentalspiel
PH FHNW	8	6	2
PH Zürich	9	5	4
PH Bern	10	8	2
PH St. Gallen	13	10	3
PH Luzern	15	10 (inkl. Chor)	6

Die Angaben der drei Erhebungen sind nicht unmittelbar vergleichbar: Sie beziehen sich auf unterschiedliche Studiengänge, Stichjahre und Bezugsgrössen – etwa mit oder ohne Fachdidaktik. Die Ausbildungsdauer reicht von drei Semestern (Zürich) über vier (Bern, FHNW) bis zu sechs (St. Gallen, Luzern). Zwischen der niedrigst- und der höchstdotierten Ausbildung liegen acht ECTS, was 200 bis 240 Stunden Studienzeit entspricht. Inhaltlich sind die Programme einander ähnlich; die Unterschiede liegen in der verfügbaren Zeit, nicht in den behandelten fachdidaktischen Themen.

Den strukturellen Grund dieser Varianz benennt Ineichen ebenfalls: Die EDK definiert für die Ausbildung von Primarlehrpersonen den Rahmen der Berufsstudien mit 36 bis 54 ECTS und formuliert **keine Mindestanforderungen für Fachdidaktik und Fachwissenschaften**. An vier der fünf

Hochschulen ist Musik Wahlpflichtfach im Rahmen eines Mehrfachprofils, an keiner findet vor Studienbeginn eine Eignungsabklärung statt. Angaben zur Zahl der Studierenden im Fach Musik liegen an den Hochschulen nicht vor.

2025 und 2026. Mit der Synopse der SGL und den Arbeitspaketen der Arbeitsgruppe sind zwei Erhebungen im Gang, die den aktuellen Stand erfassen. Die Synopse ist nicht veröffentlicht, die Auswertung der Arbeitspakete steht aus. Die hier referierten Dotationen geben daher den Stand der jeweiligen Erhebung wieder; sie sind Momentaufnahmen eines Bereichs, der in Bewegung ist.

Bruchstelle der zweiten Übersetzungsleistung: Qualifikations-Anforderungs-Schere. Hohe curriculare Anforderungen treffen auf heterogene Qualifikationsvoraussetzungen. Verschärft wird dies dadurch, dass für die Lehrbefähigung Musik keine verbindlichen professionsbezogenen Standards existieren – ein Befund, der mit der Beschreibung des Fachs als schwach strukturierte Domäne (Kapitel 5) korrespondiert.

8.4 Von der Ausbildung in die Unterrichtspraxis

Auch bei gleichwertiger Qualifikation folgt der Unterricht einer eigenen Logik: Er lässt sich weder vollständig durch externe Rahmenbedingungen bestimmen noch von aussen erschöpfend beobachten.

Bruchstelle der dritten Übersetzungsleistung: Messbarkeits-Bildungs-Paradox. Die Forderung nach Evidenz trifft auf die pädagogisch-ästhetische Eigenlogik musikalischer Bildungsprozesse (Kapitel 4.6). Auf dieser Ebene ist die empirische Forschungslage zugleich am dünnsten: Untersuchungen zur fachspezifischen Unterrichtsqualität nehmen mit der Nähe zur Unterrichtspraxis ab.

Erste Dissertationen richten den Blick auf den Unterricht selbst. Für die Primarstufe hat Ineichen (2021) Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger zu Anforderungen, Herausforderungen und Bewältigungsstrategien im Fach Musik befragt. Für die Sekundarstufe I rekonstruiert Blanchard (2019) ethnografisch die Ordnungen des Musizierens im Musikunterricht; Imthurn (2023) untersucht in einer qualitativen Interviewstudie, wie Lehrpersonen auf dieser Stufe das Singen beurteilen. Beide Arbeiten untersuchen nicht die Unterrichtsqualität: Sie erheben keine Qualitätsmerkmale und treffen keine Aussagen über die Verbreitung des Beschriebenen. Sie zeigen jedoch, dass sich der Musikunterricht empirisch erschliessen lässt, und liefern Beschreibungen, an die eine Untersuchung der Prozessqualität anschliessen kann.

Aus Ineichens Material lassen sich Befunde zur Stellung des Fachs im Schulalltag entnehmen: Der Musikunterricht wird gegenüber den sogenannten Hauptfächern nachrangig behandelt und fällt zugunsten anderer Fächer aus; teilweise ist er im Stundenplan nicht mehr fest verankert; er wird von Lehrpersonen ohne fachliche Unterrichtsbefähigung erteilt oder findet aufgrund anderer Prioritäten nicht statt; es fehlt an Räumen, Instrumenten und Lehrmitteln; und es besteht auf Ebene der Schulleitungen und Behörden keine Instanz, die den Musikunterricht evaluiert. Zugleich berichtet die Studie von Berufseinsteigenden, die sich für das Fach einsetzen und die Lektionen durchführen. Es handelt sich um Ergebnisse einer qualitativen Studie: Sie beschreiben, was vorkommt, nicht, wie verbreitet es ist.

Teil IV – Ertrag

9 Synthese – eine Arbeitsdefinition «guter Musikunterricht»

In Kürze. Aus den vorangegangenen Kapiteln lässt sich eine Bestimmung gewinnen, die vier Dimensionen verbindet: die generischen Basisdimensionen der Unterrichtsqualität in einem Klima psychologischer Sicherheit (Kapitel 3), eine fachspezifische ästhetische Aktivierung, die Musizieren, Hören und Wissen aufeinander bezieht (Kapitel 5), strukturelle Voraussetzungen einschliesslich lernwirksam verteilter Unterrichtszeit entsprechend dem Realisierungspostulat (Kapitel 2.3) und die ausgewiesene Begründung der zugrunde gelegten Gütekriterien. Als Prüfraster treten die Kriterien nach Bugiel hinzu (Kapitel 2.3). Zu den Merkmalen nach Ineichen (Kapitel 5.5) verhält sie sich teils deckend, teils ergänzend: Dort fehlt die ästhetische Aktivierung, hier die Reflexionsfähigkeit der Lehrperson. Die Bestimmung ist als Arbeitsdefinition gekennzeichnet: Sind Gütekriterien normativ und begründungsbedürftig, lassen sie sich nicht einseitig setzen. Subsumtionsfähig im rechtlichen Sinn ist sie nicht.

9.1 Der Vorschlag

Arbeitsdefinition. Guter Musikunterricht ist Unterricht, der

(a) in den generischen Basisdimensionen trägt – wirksame Klassenführung, kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung *in einem Klima psychologischer Sicherheit, das musikalisches Ausprobieren ohne Beschämungsrisiko ermöglicht* –,

(b) fachspezifisch ästhetisch aktiviert: Er ermöglicht musikalische Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Vollzugserfahrungen und führt in verständige Musikpraxis ein, indem er Musizieren, Hören und Wissen aufeinander bezieht,

(c) unter strukturellen Voraussetzungen stattfindet, die ihn erst ermöglichen – gesicherte *und lernwirksam verteilte* zeitliche Gefässe, qualifizierte Lehrpersonen, angemessene Räume und Instrumente –, entsprechend dem Grundsatz, dass Sollen Können impliziert,

(d) und dessen Gütebeurteilung ihre eigenen Kriterien offenlegt und begründet, statt sie als empirische Befunde auszugeben.

Als Prüfraster für Konkretisierungen lassen sich die Kriterien nach Bugiel heranziehen (Kapitel 2.3): Erfüllt der Unterricht seine Funktion (instrumentell)? Setzt er die verfügbaren Ressourcen verhältnismässig ein, einschliesslich der stimmlichen und körperlichen Ressourcen der Lehrperson (ökonomisch)? Ist er unter ethischen Gesichtspunkten akzeptabel (ethisch)?

9.2 Reichweite der Definition

Die Definition verbindet die generische und die fachspezifische Forschungslinie, sie bezieht über das Realisierungspostulat die pädagogische auf die strukturelle Ebene, und sie weist ihre normativen Anteile als solche aus.

Zu den Merkmalen nach Ineichen aus Praxis und Ausbildung (Kapitel 5.5) verhält sie sich teils deckend, teils ergänzend. Die generischen Basisdimensionen (a) entsprechen dort den Merkmalen Klarheit und Strukturiertheit, Zielorientierung sowie Vorbereitung und Planung; die strukturellen Voraussetzungen (c) finden sich in Infrastruktur, Ausstattung und Verbindlichkeit von Stundentafel und Lehrplan wieder. Nicht enthalten ist dort die fachspezifische ästhetische Aktivierung (b); umgekehrt führen die Merkmale nach Ineichen mit der Reflexionsfähigkeit der Lehrperson eines, das die Arbeitsdefinition nicht kennt. Die Unterschiede sind nicht als Widerspruch zu lesen: Die Arbeitsdefinition ist aus der Forschungslage gebildet, die Merkmale nach Ineichen aus der Sicht derer, die unterrichten

und ausbilden. Dass beide Zugänge zu ähnlichen, aber nicht deckungsgleichen Bestimmungen führen, gehört zum Befund.

Sie ist nicht subsumtionsfähig: Mit ihr lässt sich nicht entscheiden, ob eine bestimmte Musikstunde den Verfassungsauftrag erfüllt. Ob eine derartige Operationalisierung anzustreben ist, ist selbst eine offene Frage; die vorliegenden Kompetenzmodellierungen decken jeweils Ausschnitte des Fachs ab (Kapitel 5.4).

9.3 Zur Kennzeichnung als Arbeitsdefinition

Die Kennzeichnung folgt aus dem Ergebnis von Kapitel 2: Sind Gütekriterien normativ und begründungsbedürftig, lassen sie sich nicht einseitig setzen – auch nicht wissenschaftlich. Was sich vorlegen lässt, ist ein begründeter Vorschlag zur Prüfung.

Der methodische Rahmen der Tagung nimmt dies auf. Die Leitfragen der Appreciative Inquiry setzen bei der Vision an; auf die Frage «Woran erkennen wir hochwertigen Musikunterricht?» ist diese Arbeitsdefinition eine mögliche Antwort unter anderen.

10 Gestaltungspunkte – wo Verbindlichkeit entstehen kann

In Kürze. Verfassungsauftrag, Konkordat und Lehrpläne bilden ein dichtes normatives Geflecht; was fehlt, sind Mechanismen, die an den Übergängen zwischen den Ebenen Verbindlichkeit sichern, und die Daten, auf denen solche Mechanismen aufbauen könnten. Entlang der drei Ebenen ergeben sich offene Fragen: auf der Ebene der politischen Steuerung die Harmonisierung der Ziele nach Art. 67a Abs. 2 Satz 2, nationale Bildungsstandards nach Art. 7 HarmoS, ein Ausführungsgesetz und ein Monitoring der Strukturqualität; auf der Ebene Ausbildung professionsbezogene Standards, die von Krebs und Schweizer skizzierten Optionen und das Wahlfachsystem; auf der Ebene Praxis und Forschung die Datenlücke, eine Anbindung an das bestehende Bildungsmonitoring, die fachliche Begleitung des Berufseinstiegs, fachspezifische Qualitätsmodelle und die Untersuchung kantonaler Ansätze. Welche dieser Punkte aufgegriffen werden, entscheidet sich im Prozess, den die Tagung eröffnet.

10.1 Ebene politische Steuerung und Rahmenbedingungen

Die Harmonisierung der Ziele. Art. 67a Abs. 2 Satz 2 knüpft die subsidiäre Bundeskompetenz an die Frage, ob die Kantone auf dem Koordinationsweg eine Harmonisierung der *Ziele* des Musikunterrichts erreichen. Die Angleichung der Lektionenzahlen beantwortet diese Frage nicht. Der Bundesrat hat 2016 die sprachregionale Angleichung der Lehrpläne als den laufenden Harmonisierungsschritt bezeichnet (Kapitel 1.4); ob damit die Ziele des Musikunterrichts im Sinne von Satz 2 harmonisiert sind, ist damit nicht beantwortet. Zu klären wäre: Was würde als Harmonisierung der Ziele gelten, wer stellt sie fest, und welche Folgerungen ergäben sich aus einer negativen Feststellung?

Nationale Bildungsstandards nach Art. 7 HarmoS. Für den Fachbereich Musik sind sie nicht entwickelt worden, obwohl das Konkordat den Musikunterricht führt. Der Bundesrat hat 2016 in Aussicht gestellt, die EDK werde nationale Bildungsziele für den Musikunterricht prüfen, sobald die drei sprachregionalen Lehrpläne umgesetzt seien (Kapitel 1.4); diese Bedingung ist erfüllt. Ein erster Schritt bestünde darin, bei der EDK den Stand dieser Prüfung zu erfragen und, falls sie aussteht, ihre Aufnahme anzuregen. Zu klären wäre darüber hinaus: Sind Bildungsstandards für Musik fachlich sinnvoll konstruierbar – die vorliegenden Kompetenzmodellierungen decken jeweils Ausschnitte des Fachs ab (Kapitel 5.4) –, und wäre ein auf Teilbereiche beschränkter Standard mehr wert als keiner?

Ein Ausführungsgesetz. Ob Absatz 2 einer gesetzlichen Konkretisierung bedarf und wie eine solche aussehen könnte, ist offen. Die Frage berührt die kantonale Schulhoheit unmittelbar.

Monitoring der Strukturqualität. Eine periodische, vergleichende Erhebung von Stundentafeln, Qualifikationsanforderungen und Ausbildungsdotationen setzt keine neuen Rechtsetzungskompetenzen voraus, sondern eine Zuständigkeit für die Erhebung. Dass eine solche Übersicht heute fehlt, hat der Bundesrat 2016 bestätigt (Kapitel 1.4); die Frage ist demnach nicht, ob Daten erhoben werden dürfen, sondern wer sie zusammenführt. Kapitel 3 und 5 zeigen, dass Qualität beschreibbar und in Teilen messbar ist; damit ist die Voraussetzung dafür benannt, den Verfassungsauftrag überprüfbar zu machen.

10.2 Ebene Ausbildung

Professionsbezogene Standards. Die Beschreibung des Musikunterrichts als schwach strukturierte Domäne (Kapitel 5.3) und die dokumentierte Varianz zwischen den Ausbildungsins-

titutionen (Kapitel 8.3) führen zusammen auf eine Frage: Sind gemeinsame, verbindliche professionsbezogene Standards für die Lehrbefähigung Musik auf der Volksschulstufe möglich – und sind sie gewollt? Dass professionelle Kompetenz von Musiklehrkräften empirisch modellierbar ist, zeigt die Machbarkeit; über die Wünschbarkeit ist damit nichts gesagt.

Die Frage ist nicht neu: Die Arbeitsgruppe des Bundesamtes für Kultur führte die Sicherstellung der erforderlichen Fachkompetenzen 2013 als Massnahme, verwies sie mangels Bundeskompetenz aus dem Bericht und benannte damit zugleich die Ebene, auf der sie zu behandeln wäre (Kapitel 8.2).

Optionen aus der Rechtsliteratur. Krebs und Schweizer (2021) skizzieren de lege ferenda mehrere Wege: eine interkantonale Vereinbarung über Mindeststandards, Musik als Pflichtfach in der Ausbildung für die Vorschul- und Primarstufe, eine Erweiterung des EDK-Anerkennungsreglements. Die Abwägung zwischen Verbindlichkeit und institutioneller Autonomie, die jeder dieser Wege verlangt, ist allerdings nicht wissenschaftlich zu entscheiden.

Das Wahlfachsystem. Solange ein erheblicher Teil der Studierenden eine Lehrbefähigung für alle Fächer erwirbt, ohne das Fach Musik studiert zu haben, bleibt fachfremder Musikunterricht strukturell angelegt. Zu klären wäre, ob dieser Zusammenhang bewusst in Kauf genommen wird – und mit welchen begleitenden Massnahmen er zu flankieren wäre.

> **Neurowissenschaftliche Ergänzung:** Die Befunde zu sensiblen Phasen (Kapitel 6.3) betreffen gerade den Kindergarten und die Primarstufe, also jene Stufen, auf die sich das Wahlfachsystem auswirkt. Sie geben der Frage nach der fachlichen Qualifikation für den Musikunterricht auf diesen Stufen zusätzliches Gewicht.

10.3 Ebene Praxis und Forschung

Die Datenlücke schliessen. Kapitel 8.1 zeigt, dass für dreizehn Jahre vier abgeschlossene Zugriffe vorliegen und keine fortlaufende Beobachtung. Die drei Arbeitspakete der Arbeitsgruppe zur Datengrundlage – öffentlich zugängliche Ausbildungsdaten, institutionelle Abfragen, kantonale Abfragen – decken die Strukturebene ab. Was darüber hinaus fehlt, ist die Prozessebene: Untersuchungen dessen, was im Schweizer Musikunterricht tatsächlich geschieht. Erste qualitative Arbeiten liegen vor (Kapitel 8.4); Studien, die Qualitätsmerkmale erheben, stehen aus.

Bildungsmonitoring als Grundlage nutzen. Für das schweizerische Bildungssystem besteht mit dem Bildungsmonitoring bereits eine eingespielte Struktur: Das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation und das Generalsekretariat der EDK führen es gemeinsam mit dem Bundesamt für Statistik und der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung; sein zentrales Produkt ist der in mehrjährigem Abstand erscheinende Bildungsbericht Schweiz, zuletzt in der Ausgabe 2026 (SKBF 2026). Der Fachbereich Musik ist darin bislang kaum vertreten. Eine Anbindung der in diesem Grundlagenpapier benannten Indikatoren an dieses Monitoring hätte gegenüber Einzelerhebungen zwei Vorteile: Die Daten entstünden in regelmässigen Abständen und in einer Form, die den Vergleich mit anderen Fachbereichen erlaubt. Zu klären wäre, welche Indikatoren sich dafür eignen und über welchen Weg sie aufgenommen werden könnten.

Den Berufseinstieg fachlich begleiten. Ineichen (2021) beschreibt den Berufseinstieg als Phase, in der professionelle Kompetenz im Fach Musik entscheidend geprägt wird, und stellt fest, dass spezifische Programme dafür fehlen. Genannt werden als mögliche Formate fachliche Begleitung in Praxis- und Supervisionsgruppen, Coaching durch Fachpersonen, Sprechstunden und Austauschtreffen an den Pädagogischen Hochschulen sowie thematische Weiterbildungen. Der Berufseinstieg liegt an der Schnittstelle zwischen der zweiten und der dritten Übersetzungsleistung; zu klären wäre, wer ihn verantwortet.

Fachspezifische Qualitätsmodelle. Kranefelds (2021) Vorschlag der ästhetischen Aktivierung ist bislang nicht zu einem Modell ausgearbeitet. Seine Operationalisierung – so, dass die Dimension beobachtbar wird, ohne auf beobachtbare Surrogate zu verkürzen – steht als Aufgabe der musikpädagogischen Forschung aus.

Kantonale Ansätze untersuchen. Mehrere Kantone haben eigene Lösungen für den Musikunterricht und die Qualifikation der Lehrpersonen entwickelt. Sie sind bislang nicht systematisch untersucht; zu klären wären ihre Wirkungsbedingungen und ihre Übertragbarkeit.

10.4 Zusammenfassung

Die genannten Punkte lassen sich auf eine Feststellung zurückführen: **Es fehlt nicht an Normen, sondern an Verbindlichkeit zwischen den Ebenen.** Verfassungsauftrag, Konkordat und Lehrpläne bilden ein dichtes normatives Geflecht; die Mechanismen, die an den Übergängen zwischen den Ebenen Bedeutung und Verbindlichkeit sichern, fehlen.

An jedem dieser Übergänge lässt sich Verbindlichkeit auch herstellen. Voraussetzung dafür sind eine geteilte Vorstellung davon, was gefordert ist, und Daten, auf die sich diese Vorstellung stützen kann. Beides zu erarbeiten, ist Gegenstand des Vorhabens der Arbeitsgruppe des SMR.

Anhang

A. Wortlaut von Art. 67a BV

Art. 67a Musikalische Bildung

[1] Bund und Kantone fördern die musikalische Bildung, insbesondere von Kindern und Jugendlichen.

[2] Sie setzen sich im Rahmen ihrer Zuständigkeiten für einen hochwertigen Musikunterricht an Schulen ein. Erreichen die Kantone auf dem Koordinationsweg keine Harmonisierung der Ziele des Musikunterrichts an Schulen, so erlässt der Bund die notwendigen Vorschriften.

[3] Der Bund legt unter Mitwirkung der Kantone Grundsätze fest für den Zugang der Jugend zum Musizieren und die Förderung musikalisch Begabter.

Angenommen in der Volksabstimmung vom 23. September 2012 (Bundesbeschluss über die Jugendmusikförderung).

B. Literatur

Das Verzeichnis führt die im Grundlagenpapier zitierten Quellen nach APA. Die inhaltliche Einordnung der Titel – welche Funktion sie in der Argumentation erfüllen und wie sie zu lesen sind – findet sich im Begleitdokument «Kommentierte Literaturliste».

Arnsten, A. F. T. (2009). Stress signalling pathways that impair prefrontal cortex structure and function. *Nature Reviews Neuroscience, 10*(6), 410–422. https://doi.org/10.1038/nrn2648

Bastian, H. G. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung: Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Schott.

Biegholdt, G. (2013). *Musik unterrichten: Grundlagen, Gestaltung, Auswertung*. Friedrich Verlag.

Bigand, E., & Tillmann, B. (2022). Near and far transfer: Is music special? *Memory & Cognition, 50*(2), 339–347. https://doi.org/10.3758/s13421-021-01226-6

Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht: Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Waxmann.

Bugiel, L. (2024). Was ist guter (Musik-)Unterricht? In L. Oberhaus & L. Bugiel (Hrsg.), *Musik lehren und lernen: Philosophische Perspektiven* (S. 52–76). Brill mentis. https://doi.org/10.30965/9783969753194_005

Bundesamt für Kultur. (2013). *Umsetzung von Art. 67a BV auf Bundesebene: Bericht der Arbeitsgruppe*. Eidgenössisches Departement des Innern EDI. https://www.bak.admin.ch/dam/de/sd-web/5bi7tA7Fp9oy/umsetzugn-art-67-a-bv-arbeitsgruppe.pdf

Cai, Y., Kang, D., & Xu, X. (2025). Boosting executive function in children aged 3–12 through musical training: A three-level meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 16*, 1659927. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1659927

Cepeda, N. J., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J. T., & Rohrer, D. (2006). Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. *Psychological Bulletin, 132*(3), 354–380. https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.3.354

Cooperrider, D. L., & Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. *Research in Organizational Change and Development, 1*, 129–169.

Daykin, N., Mansfield, L., Meads, C., Julier, G., Tomlinson, A., Payne, A., Grigsby Duffy, L., Lane, J., D'Innocenzo, G., Burnett, A., Kay, T., Dolan, P., Testoni, S., & Victor, C. (2018). What works for wellbeing? A systematic review of wellbeing outcomes for music and singing in adults. *Perspectives in Public Health, 138*(1), 39–46. https://doi.org/10.1177/1757913917740391

Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P., & Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology, 3*, 429. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00429

Dickerson, S. S., & Kemeny, M. E. (2004). Acute stressors and cortisol responses: A theoretical integration and synthesis of laboratory research. *Psychological Bulletin, 130*(3), 355–

391. https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.3.355

Ehrich, P. (2025). *Zielvorstellungen in Bezug auf Klassensingen: Eine Mixed-Methods-Studie* [Dissertation, Universität Augsburg].

Elliott, D. J., & Silverman, M. (2015). *Music matters: A philosophy of music education* (2. Aufl.). Oxford University Press.

Fancourt, D., Stringaris, A., & Sacco, P. L. (2026). Mechanisms underpinning the mental health impact of arts engagement. *Nature Reviews Psychology, 5*(4), 290–302. https://doi.org/10.1038/s44159-026-00545-2

Ferreri, L., Mas-Herrero, E., Zatorre, R. J., Ripollés, P., Gomez-Andres, A., Alicart, H., Olivé, G., Marco-Pallarés, J., Antonijoan, R. M., Valle, M., Riba, J., & Rodriguez-Fornells, A. (2019). Dopamine modulates the reward experiences elicited by music. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 116*(9), 3793–3798. https://doi.org/10.1073/pnas.1811878116

Fuchs, M. (Hrsg.). (2015). *Musikdidaktik Grundschule: Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge*. Helbling.

Gebauer, H. (2016). *Kognitive Aktivierung im Musikunterricht: Eine qualitative Videostudie*. LIT.

Gembris, H. (2015). *Transfer-Effekte und Wirkungen musikalischer Aktivitäten auf ausgewählte Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung: Ein Überblick über den aktuellen Stand der Forschung*. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/47_MIKA/Gembris_Expertise_final.pdf

Goopy, J., & MacArthur, S. L. R. (2025). Music learning and school-aged children's and adolescents' wellbeing: A scoping review. *Research Studies in Music Education, 48*(1). https://doi.org/10.1177/1321103X251323562

Gordon, R. L., Fehd, H. M., & McCandliss, B. D. (2015). Does music training enhance literacy skills? A meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 6*, 1777. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01777

Haas, M., Nonte, S., Krieg, M., & Stubbe, T. C. (2019). Unterrichtsqualität in Musikklassen: Befunde aus der quasi-experimentellen Studie ProBiNi. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 40, S. 137–154). Waxmann.

Habibi, A., Damasio, A., Ilari, B., Veiga, R., Joshi, A. A., Leahy, R. M., Haldar, J. P., Varadarajan, D., Bhushan, C., & Damasio, H. (2018). Childhood music training induces change in micro and macroscopic brain structure: Results from a longitudinal study. *Cerebral Cortex, 28*(12), 4336–4347. https://doi.org/10.1093/cercor/bhx286

Habibi, A., Hsu, E., Villanueva, J., & Luo, S. (2025). Longitudinal effects of continuous music training on cognitive development: Evidence from the Adolescent Brain Cognitive Development (ABCD) Study. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1553*. https://doi.org/10.1111/nyas.70086

Hare, R. M. (1952). *The language of morals*. Clarendon Press.

Hasselhorn, J. (2015). *Messbarkeit musikpraktischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern: Entwicklung und empirische Validierung eines Kompetenzmodells* (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 2). Waxmann.

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible Learning»* (W. Beywl & K. Zierer, Übers.). Schneider Verlag Hohengehren. (Originalwerk veröffentlicht 2009)

Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aufl.). Klett-Kallmeyer.

Heß, F. (2018). *Gendersensibler Musikunterricht: Empirische Studien und didaktische Konsequenzen*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19166-5

Imthurn, G. (2023). *Assessment des Singens in der Sekundarstufe 1: Eine qualitative Interviewstudie* (Empirische Forschung zur Musikpädagogik). LIT.

Imthurn, G., & Lichtsteiner, D. (2025). Fachdidaktik Musik: Wissenschaft oder Praxis? *Kontrapunkte – Contrepoints – Contrappunti – Cuntrapuncts*, (1), 13–31. https://doi.org/10.26034/cm.kte.2024.6213

Ineichen, L. A. (2021). *Musikalische Bildung in der Grundförderung: Die Bedeutung des Verfassungsartikels BV Art. 67a Abs. 2 für die Ausbildung und Professionalisierung von Primarlehrpersonen im Fach Musik und den Musikunterricht der Primarschule* [Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München].

Ineichen, L. A., & Imthurn, G. (2026). Musikalische Bildung in der Volksschule als Verfassungsauftrag: Auf dem Weg zu gemeinsamen Positionen. *Schweizer Musikzeitung, 4/2026*, 48.

Ineichen, L. A., Hofstetter, B., & Imthurn, G. (2026). *Vom politischen Auftrag zur pädagogischen Praxis – der Verfassungsartikel 67a BV zwischen Anspruch und Umsetzung* [Extended Abstract]. Beitrag an der 3. Musikpädagogischen Forschungstagung, 9. Mai 2026.

Interpellation Munz. (2016). *Umsetzung des neuen Verfassungsartikels 67a zur Förderung der musikalischen Bildung* (16.3764). Eingereicht am 29. September 2016 im Nationalrat; Stellungnahme des Bundesrates vom 16. November 2016; abgeschrieben am 28. September 2018. Curia Vista, Bundesversammlung.

Jamey, K., Foster, N. E. V., Hyde, K. L., & Dalla Bella, S. (2024). Does music training improve inhibition control in children? A systematic review and meta-analysis. *Cognition, 252*, 105913. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2024.105913

Jäncke, L. (2008). *Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie*. Huber.

Jank, W. (Hrsg.). (2021). *Musik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (9., überarbeitete Aufl.). Cornelsen.

Jaschke, A. C., Honing, H., & Scherder, E. J. A. (2018). Longitudinal analysis of music education on executive functions in primary school children. *Frontiers in Neuroscience, 12*, 103. https://doi.org/10.3389/fnins.2018.00103

Jordan, A.-K., Knigge, J., Lehmann, A. C., Niessen, A., & Lehmann-Wermser, A. (2012). Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik – Empirische Schritte der Modellkonstruktion. *Zeitschrift für Pädagogik, 58*(4), 500–521.

Kaiser, H. J. (2010). Verständige Musikpraxis: Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, 9*, 47–68. https://www.zfkm.org/10-kaiser.pdf

Kirschner, S., & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior, 31*(5), 354–364. https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004

Klieme, E., Schümer, G., & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: «Aufgabenkultur» und Unterrichtsgestaltung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht: Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente* (S. 43–57). Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Kranefeld, U. (2021). Der Diskurs um Unterrichtsqualität in der Musikdidaktik zwischen generischen und fachspezifischen Dimensionen. *Unterrichtswissenschaft, 49*(2), 221–233. https://doi.org/10.1007/s42010-021-00113-y

Kraus, N., Slater, J., Thompson, E. C., Hornickel, J., Strait, D. L., Nicol, T., & White-Schwoch, T. (2014). Music enrichment programs improve the neural encoding of speech in at-risk children. *Journal of Neuroscience, 34*(36), 11913–11918. https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1881-14.2014

Krebs, A., & Schweizer, R. J. (2021). *Untersuchung des Musikunterrichts in der Volksschule in allen Kantonen der Schweiz. Auswertung und rechtliche Beurteilung der Umfrage des Verbands Schweizer Schulmusik von 2017/18* [Forschungsbericht]. Verband Schweizer Schulmusik.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.

Lehmann-Wermser, A. (Hrsg.). (2016). *Musikdidaktische Konzeptionen: Ein Studienbuch* (musikpädagogik im fokus, Bd. 3). Wißner.

Lindl, A., Ehrich, P., Gutsmiedl, M., Rader, M., Simböck, L., Gürtner, M., Böhringer, S., Krämer, A., Kirchhoff, J., & Frei, M. (2024). Und wo bleibt die Ästhetik? Betrachtungen zu einer weiteren Dimension von Unterrichtsqualität aus interdisziplinärer Perspektive. In *Fachdidaktik im Zentrum von Forschungstransfer und Transferforschung* (S. 371–388). Waxmann.

Lindl, A., Simböck, L., Rader, M., Hofrichter, M., Gutsmiedl, M., Böhringer, S., & Ehrich, P. (2025). Merkmale guten Unterrichts aus Sicht von (angehenden) Lehrkräften – Ergebnisse einer Onlinebefragung in den fünf Unterrichtsfächern Deutsch, Englisch, Evangelische Religion, Latein und Musik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 28*(3), 1633–1664. https://doi.org/10.1007/s11618-025-01323-1

Mak, H. W., Hu, Y., Bu, F., Bone, J. K., & Fancourt, D. (2024). Art for health's sake or health for art's sake: Disentangling the bidirectional relationships between arts engagement and mental health. *PNAS Nexus, 3*(11), Article pgae465. https://doi.org/10.1093/pnasnexus/pgae465

Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen Scriptor.

Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art – Teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement, 25*(2), 231–256.

Nan, Y., Liu, L., Geiser, E., Shu, H., Gong, C. C., Dong, Q., Gabrieli, J. D. E., & Desimone, R. (2018). Piano training enhances the neural processing of pitch and improves speech perception in Mandarin-speaking children. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 115*(28), E6630–E6639. https://doi.org/10.1073/pnas.1808412115

Neves, L., Martins, M., Correia, A. I., Castro, S. L., Schellenberg, E. G., & Lima, C. F. (2025). Does music training improve emotion recognition and cognitive abilities? Longitudinal and correlational evidence from children. *Cognition, 259*, 106102. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2025.106102

Niessen, A., & Lehmann-Wermser, A. (2006). Musikunterricht im Spiegel mehrperspektivischer Sinnzuschreibungen. In N. Knolle (Hrsg.), *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 27, S. 239–252). Die Blaue Eule.

Niessen, A., Lehmann-Wermser, A., Knigge, J., & Lehmann, A. C. (2008). Entwurf eines Kompetenzmodells «Musik wahrnehmen und kontextualisieren». *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?, 3–33. https://www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf

Pietschnig, J., Voracek, M., & Formann, A. K. (2010). Mozart effect–Shmozart effect: A meta-analysis. *Intelligence, 38*(3), 314–323. https://doi.org/10.1016/j.intell.2010.03.001

Praetorius, A.-K., & Charalambous, C. Y. (2018). Classroom observation frameworks for studying instructional quality: Looking back and looking forward. *ZDM – Mathematics Education, 50*(3), 535–553. https://doi.org/10.1007/s11858-018-0946-0

Praetorius, A.-K., & Gräsel, C. (2021). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. *Unterrichtswissenschaft, 49*(2), 167–188. https://doi.org/10.1007/s42010-020-00082-8

Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of three basic dimensions. *ZDM – Mathematics Education, 50*(3), 407–426.

Praetorius, A.-K., Rogh, W., & Kleickmann, T. (2020). Blinde Flecken des Modells der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität? Das Modell im Spiegel einer internationalen Synthese von Merkmalen der Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft, 48*(3), 303–318. https://doi.org/10.1007/s42010-020-00072-w

Puffer, G. (2021). Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften: Grundzüge einer Modellierung. *Beiträge empirischer Musikpädagogik, 12*, 1–71. https://doi.org/10.62563/bem.v2021207

Puffer, G., & Hofmann, B. (2016). FALKO-M: Zur Konzeptualisierung des Professionswissens von Musiklehrkräften. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft: Music Education and Educational Science* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 37, S. 107–120). Waxmann.

Puffer, G., & Hofmann, B. (2022). Professionelle Kompetenz(en) von Musiklehrkräften: Ein empirisch begründetes Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 25*, 497–518. https://doi.org/10.1007/s11618-022-01101-3

Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung: Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Bosse.

Rolle, C. (2008). Musikalische Bildung durch Kompetenzerwerb? Überlegungen im Anschluss an den Entwurf eines Kompetenzmodells «Musik wahrnehmen und kontextualisieren». *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?, 42–59. https://www.zfkm.org/sonder08-rolle.pdf

Román-Caballero, R., Arnedo, M., Triviño, M., & Lupiáñez, J. (2018). Musical practice as an enhancer of cognitive function in healthy aging: A systematic review and meta-analysis. *PLoS ONE, 13*(11), e0207957. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0207957

Román-Caballero, R., Vadillo, M. A., Trainor, L. J., & Lupiáñez, J. (2022). Please don't stop the music: A meta-analysis of the cognitive and academic benefits of instrumental musical training in childhood and adolescence. *Educational Research Review, 35*, 100436. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100436

Rothland, M. (2024). Auf Sand gebaut? Über den Versuch, die Basisdimensionen der Unterrichtsqualität in erziehungswissenschaftlicher «Theorie» zu verankern. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 14*(1), 41–53. https://doi.org/10.1007/s35834-024-00411-2

Sala, G., & Gobet, F. (2020). Cognitive and academic benefits of music training with children: A multilevel meta-analysis. *Memory & Cognition, 48*, 1429–1441.

Salimpoor, V. N., Benovoy, M., Larcher, K., Dagher, A., & Zatorre, R. J. (2011). Anatomically distinct dopamine release during anticipation and experience of peak emotion to music. *Nature Neuroscience, 14*(2), 257–262. https://doi.org/10.1038/nn.2726

Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science, 15*(8), 511–514.

Schöni, W. (2023). *Handbuch Bildungscontrolling: Steuerung von Bildungsprozessen in Unternehmen und Bildungsinstitutionen* (3. Aufl.). Somedia Buchverlag.

Schumacher, R. (2006). *Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik* (Bildungsforschung, Bd. 18). Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://ethz.ch/content/dam/ethz/special-interest/dual/educeth-dam/documents/forschung-und-literatur/literatur-zur-lehr-und-lernforschung/aeltere-beitraege/2007_5_macht_mozart_schlau.pdf

Schumacher, R. (2009). *Pauken mit Trompeten: Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern?* (Bildungsforschung, Bd. 32). Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Simmons, A. L., & Duke, R. A. (2006). Effects of sleep on performance of a keyboard melody. *Journal of Research in Music Education, 54*(3), 257–269. https://doi.org/10.2307/4151346

Steele, C. J., Bailey, J. A., Zatorre, R. J., & Penhune, V. B. (2013). Early musical training and white-matter plasticity in the corpus callosum: Evidence for a sensitive period. *Journal of Neuroscience, 33*(3), 1282–1290. https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.3578-12.2013

Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. Routledge.

Walker, M. P., Brakefield, T., Morgan, A., Hobson, J. A., & Stickgold, R. (2002). Practice with sleep makes perfect: Sleep-dependent motor skill learning. *Neuron, 35*(1), 205–211. https://doi.org/10.1016/S0896-6273(02)00746-8

Wallbaum, C. (Hrsg.). (2010). *Perspektiven der Musikdidaktik: Drei Schulstunden im Licht der Theorien*. Olms.

Weinstein, D., Launay, J., Pearce, E., Dunbar, R. I. M., & Stewart, L. (2016). Singing and social bonding: Changes in connectivity and pain threshold as a function of group size. *Evolution and Human Behavior, 37*(2), 152–158. https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2015.10.002

Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I., & Sarazin, M. (2014). Singing and social inclusion. *Frontiers in Psychology, 5*, 803. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00803

Rechtsquellen und Erlasse

Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999, Art. 62, Art. 67a und Art. 68 (SR 101).

Bundesgesetz über die Förderung von Sport und Bewegung vom 17. Juni 2011 (Sportförderungsgesetz, SpoFöG; SR 415.0), Art. 12.

Verordnung über die Förderung von Sport und Bewegung vom 23. Mai 2012 (Sportförderungsverordnung, SpoFöV; SR 415.01), Art. 49.

CIIP. (2010). *Plan d'études romand – Musique*.

D-EDK. (2016). *Lehrplan 21 – Musik*.

Repubblica e Cantone Ticino. (2015). *Piano di studio – Educazione musicale*.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat)*.

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. (2026). *Bildungsbericht Schweiz 2026*. SKBF. https://www.skbf-csre.ch/bildungsbericht/bildungsbericht/