

# Nun sag, wie hast du's mit der Klassik?

Eine qualitative Untersuchung zur Sicht von  
Musiklehrenden auf abendländische Kunstmusik im  
Musikunterricht

DISSERTATION  
zur Erlangung des  
akademischen Grades eines  
Doktors der Philosophie  
am Fachbereich 2: Philologie / Kulturwissenschaften der  
UNIVERSITÄT Koblenz

vorgelegt im Promotionsfach Musikpädagogik  
am 18.12.2023

von Erik Alexander Recklies  
geb. am 19.07.1991 in Bochum  
Tag der Disputation: 19.03.2024

Erstgutachterin: Prof. Dr. Lina Oravec  
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Dorothee Barth



*Für Frauke,  
die meine Überlegungen mit angestoßen hat und  
der ich diese Arbeit gerne in die Hände gelegt hätte.*

## Danksagung

Mein größter Dank gilt Frau Prof. Dr. Lina Oravec für die Übernahme der Betreuung meines Dissertationsvorhabens im fortgeschrittenen Stadium, die vielfältigen inspirierenden Impulse zu meiner Arbeit und den stets wertschätzenden Umgang während meiner Zeit an der Universität Koblenz. Darüber hinaus danke ich Frau Prof. Dr. Dorothee Barth für die Übernahme des Zweitgutachtens und wertvolle Hinweise in Kolloquien und Gesprächen.

Bedanken möchte ich mich auch bei den interviewten Musiklehrer:innen für unschätzbare und persönliche Einblicke in ihr berufliches Leben und Nachdenken.

Frau Prof. Dr. Martina Benz hat mich neugierig auf die wissenschaftliche Musikpädagogik gemacht und mich motiviert über eine Promotion nachzudenken. Frau Prof. Dr. Frauke Heß hat mir die Möglichkeit eröffnet, mich als Wissenschaftlicher Mitarbeiter in die musikpädagogische Forschung zu vertiefen. Frau Prof. Dr. Susanne Dreßler hat mich in der Endphase meiner Promotion mit ihrer bereichernden Perspektive unterstützt und mir den nötigen Freiraum in meiner Tätigkeit als Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Kassel gegeben. Bei ihnen allen bedanke ich mich von Herzen.

Inspiziert wurde meine Arbeit auch durch den inhaltlichen Austausch mit Studierenden und Promovierenden in Kolloquien in Kassel, Koblenz, Köln und Osnabrück sowie in verschiedenen Arbeitsgruppen und im AMPF-Promovierendennetzwerk. Von großer Hilfe waren aber auch die vielfältigen Anmerkungen zu einzelnen Unterkapiteln meiner Arbeit. Allen voran bedanke ich mich hier bei Susanne, Anne, Carolina und Moritz; ein besonderer Dank gebührt Yeo-Jin für unzählige Stunden guter Gespräche – nicht nur zu musikpädagogischen Themen.

Nicht zuletzt möchte ich mich bei meinen Eltern und insbesondere bei meiner Mutter bedanken für unermüdliches Korrekturlesen und stetige Unterstützung. Schließlich war Lisa immer für mich da und hat Höhen und Tiefen der letzten Jahre mit mir geteilt.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Danksagung</b>	<b>4</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b>	<b>9</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>10</b>
<b>1 Einleitung</b>	<b>12</b>
1.1 Erkenntnisinteresse und Fragestellung . . . . .	13
1.2 Gliederung und Überblick . . . . .	14
1.3 Vorbemerkungen zum Begriff Klassische Musik . . . . .	15
<b>I Theoretischer Teil</b>	<b>20</b>
<b>2 Klassische Musik aus musikpädagogischer Perspektive</b>	<b>21</b>
2.1 Didaktik der Musik – Didaktische Interpretation – Toposdidaktik . . .	22
2.2 Jüngere Diskurse ab der Jahrtausendwende . . . . .	35
2.2.1 Klassische Musik als Wert unserer Kultur? . . . . .	37
2.2.2 Klassische Musik vor dem Hintergrund musikpädagogischer Zielvorstellungen . . . . .	41
2.2.3 Klassische Musik im Zentrum von Musikvermittlung . . . . .	48
2.2.4 Klassische Musik und hegemoniale Strukturen . . . . .	52
2.3 Empirischer Forschungsstand . . . . .	57
2.3.1 Zwischenfazit . . . . .	70
2.4 Zusammenfassung . . . . .	75
<b>3 Musiklehrende im Fokus musikpädagogischer Forschung</b>	<b>76</b>
3.1 Forschung zum Lehrer:innenberuf . . . . .	76
3.2 Forschung zu Musiklehrenden . . . . .	80
3.2.1 Forschung zu Musiklehrenden an allgemeinbildenden Schulen .	82
3.2.2 Individualkonzepte . . . . .	85
3.2.3 Perspektiven von Musiklehrenden auf Klassische Musik . . . .	89

3.3	Zusammenfassung . . . . .	91
<b>II</b>	<b>Empirischer Teil</b>	<b>93</b>
<b>4</b>	<b>Grounded Theory/Methodisches Vorgehen</b>	<b>94</b>
4.1	Kernelemente der GTM . . . . .	95
4.1.1	Explikativ-theoretisierender Zielanspruch . . . . .	96
4.1.2	Abduktive Grundhaltung . . . . .	97
4.1.3	Iterativ-zyklischer Forschungsablauf . . . . .	98
4.1.4	Kodieren . . . . .	99
4.2	Forschungsprozess . . . . .	101
4.2.1	Datenerhebung und -aufbereitung . . . . .	101
4.2.2	Erste Begegnungen mit den Daten . . . . .	104
4.2.3	Einsatz des Individualekonzept-Modells als Analyseheuristik . . . . .	105
4.2.3.1	Kritik am Kodierparadigma . . . . .	106
4.2.3.2	Individualekonzept-Modell als Alternative zum Kodierparadigma . . . . .	107
4.2.4	Kernkategorie als Keimzelle der Grounded Theory . . . . .	112
4.3	Überblick über das Sample . . . . .	113
<b>5</b>	<b>Ergebnisdarstellung</b>	<b>115</b>
5.1	Uneindeutiger Begriff Klassische Musik . . . . .	116
5.1.1	Klassische Musik als deskriptiver Überbegriff . . . . .	116
5.1.2	Klassisches Konzert als typische musikalisch-soziale Praxis . . . . .	117
5.2	Umgang mit Bedingungen . . . . .	118
5.2.1	Freiheit im Umgang mit curricularen Vorgaben oder „ich konnte immer so ein bisschen mogeln“ . . . . .	119
5.2.2	Verfügbarkeit von Unterrichtsmaterial oder „von der Hand in den Mund“ . . . . .	121
5.2.3	Minimalprinzip bei knappem Zeitbudget oder „da hapert es hauptsächlich an der Zeit“ . . . . .	123
5.3	Zielvorstellungen . . . . .	124
5.3.1	Musik(en) kennenlernen ... . . . . .	125
5.3.1.1	... um Auswahl zu ermöglichen . . . . .	127
5.3.1.2	... um eine generelle Offenheit zu erreichen . . . . .	128
5.3.1.3	... um Teilhabe an musikalisch-sozialen Praxen zu ermöglichen . . . . .	130
5.3.2	Wissensvermittlung . . . . .	132

---

5.3.2.1	Epochenüberblick . . . . .	135
5.3.2.2	Werkekanon . . . . .	136
5.3.3	Bereicherung der eigenen Musikpraxis der Schüler:innen . . . .	138
5.3.3.1	Musik-Rezeption bereichern . . . . .	138
5.3.3.2	Fähigkeiten zum eigenen (guten) Musikmachen erwerben . . . . .	141
5.3.4	(Selbst-)Reflexionsprozesse anstoßen . . . . .	145
5.3.5	Zusammenfassung I und Diskussion . . . . .	148
5.4	Die wahrgenommene Fremdheit Klassischer Musik . . . . .	151
5.4.1	Exkurs: Fremdheitstheorien und Fremdheitsbegriff(e) . . . . .	152
5.4.2	Dimensionen des Fremden im Nachdenken der Musiklehrer:innen	160
5.4.2.1	Fremdheit im Sinne von Unbekanntheit . . . . .	162
5.4.2.2	Fremdheit im Sinne von fehlendem Bezug . . . . .	162
5.4.2.3	Fremdheit im Sinne von Nicht-Eigenheit . . . . .	164
5.4.2.4	Fremdheit im Sinne von Widerstand und Hürde . . . . .	165
5.4.3	Reaktionen der Schüler:innen . . . . .	167
5.4.3.1	Klassischer Gesang als Sonderfall oder Exempel? . . . . .	168
5.4.4	Zusammenfassung II und Diskussion . . . . .	170
5.5	Umgangsweisen mit der Fremdheit Klassischer Musik . . . . .	176
5.5.1	Fremdheit vermeiden . . . . .	176
5.5.1.1	Frau Groß und die grundsätzliche Vermeidung Klassischer Musik im Musikunterricht . . . . .	177
5.5.1.2	Frau Dachowicz und die partielle Vermeidung Klassischer Musik in Klassenmusizierkontexten . . . . .	178
5.5.1.3	Zwischenfazit . . . . .	179
5.5.2	Fremdheit reduzieren/relativieren . . . . .	180
5.5.2.1	Schnittstelle Filmmusik . . . . .	181
5.5.2.2	Schnittstelle Narration . . . . .	182
5.5.2.3	Schnittstelle Populärmusikalische Bearbeitungen . . . . .	184
5.5.2.4	Schnittstelle Bekannte Textgrundlagen . . . . .	186
5.5.2.5	Schnittstelle Bekannte und Populäre Klassische Musik	187
5.5.2.6	Schnittstelle Außermusikalische Grunderfahrung . . . . .	188
5.5.2.7	Unterrichtssetting und Mediennutzung . . . . .	189
5.5.2.8	Zwischenfazit . . . . .	191
5.5.3	Fremdheit nutzen . . . . .	192
5.5.4	Zusammenfassung III . . . . .	195
5.6	Formulierung einer vorläufigen Theorie . . . . .	197

---

<b>6</b>	<b>Literaturgestützte Erweiterung der Grounded Theory</b>	<b>200</b>
6.1	Drei Reaktionen auf das Fremde bei Waldenfels . . . . .	202
6.2	Fremdheit als Problem oder Potenzial in den Umgangsweisen der Musiklehrer:innen . . . . .	205
<b>7</b>	<b>Diskussion</b>	<b>211</b>
7.1	Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse . . . . .	212
7.2	Umgangsweisen mit Klassischer Musik aus Sicht der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse . . . . .	216
7.3	Perspektiven zum musikdidaktischen Umgang mit Klassischer Musik .	218
7.4	Interkulturelle musikpädagogische Perspektive . . . . .	227
<b>III</b>	<b>Fazit und Schlussbetrachtung</b>	<b>232</b>
<b>8</b>	<b>Resümee</b>	<b>233</b>
8.1	Rückblick . . . . .	233
8.2	Zum Einsatz des Individualkonzepte-Modells . . . . .	236
<b>9</b>	<b>Ausblick</b>	<b>239</b>
	<b>Literatur</b>	<b>242</b>
<b>10</b>	<b>Anhang</b>	<b>273</b>
10.1	Ergänzende Kurzvorstellungen der Interviewpartner:innen in Textform	273
10.1.1	Frau Adam . . . . .	274
10.1.2	Herr Bongardt . . . . .	274
10.1.3	Frau Claßen . . . . .	274
10.1.4	Frau Dachowicz . . . . .	275
10.1.5	Frau Enz . . . . .	275
10.1.6	Frau Fischbach . . . . .	275
10.1.7	Frau Groß . . . . .	276
10.1.8	Herr Hanovsky . . . . .	276
10.2	Interviewleitfäden . . . . .	277
	<b>Erklärung gemäß §9 (3) Promotionsordnung FB 2</b>	<b>279</b>
	<b>Lebenslauf des Verfassers</b>	<b>280</b>



## Tabellenverzeichnis

2.1	Überblick über Forschungslandschaft zu Klassischer Musik mit Blick auf Kinder, Jugendliche und schulische Kontexte . . . . .	72
4.1	Überblick über Sample . . . . .	114
5.1	Verteilung der rekonstruierten Zielvorstellungen bei den interviewten Musiklehrer:innen . . . . .	149
5.2	Gegenüberstellung der Überlegungen von Müller-Funk, Schaffter und Waldenfels zum Fremdeitsbegriff und jeweils verwendete semantisch nahe Begriffe . . . . .	159
5.3	Verteilung der rekonstruierten Fremdeitsdimensionen bei den interviewten Musiklehrer:innen . . . . .	173
5.4	Verteilung der rekonstruierten Umgangsweisen und Strategien bei den interviewten Musiklehrer:innen . . . . .	196
10.1	Interviewleitfaden I . . . . .	277

## Abbildungsverzeichnis

2.1	Verknüpfung von Klassischer Musik mit musikpädagogischen Zielvorstellungen im musikdidaktischen Diskurs . . . . .	47
3.1	Individualkonzepte-Modell nach Niessen (2006b, S. 318) . . . . .	86
4.1	Beispieltranskript offenes Kodieren . . . . .	105
4.2	Individualkonzepte-Modell als Analyseheuristik . . . . .	109
4.3	Exemplarisches Memo zum Einsatz des Individualkonzepte-Modells als Analyseheuristik . . . . .	110
5.1	Qualifizierungen des wahrgenommenen Verhältnisses der Schüler:innen zu Klassischer Musik durch Musiklehrer:innen; ungeordnet .	161
5.2	Qualifizierungen des wahrgenommenen Verhältnisses der Schüler:innen zu Klassischer Musik durch Musiklehrer:innen; systematisiert in vier Fremdheitsdimensionen . . . . .	173
5.3	Schnittstellen zur Reduktion/Relativierung der Fremdheit Klassischer Musik . . . . .	192
5.4	Visualisierung der vorläufigen Grounded Theory . . . . .	199
6.1	Ausgangspunkt für die literaturgestützte Erweiterung der vorläufigen Grounded Theory . . . . .	200
6.2	Gesamtvisualisierung Grounded Theory . . . . .	210
10.1	Interviewleitfaden II . . . . .	278



# 1 Einleitung

*Nun sag, wie hast du's mit der Klassik?* Die gewählte *Rhetorik* des Titels dieser Arbeit ist beabsichtigt, handelt es sich bei der Frage nach der Bedeutung von Klassischer Musik<sup>1</sup> für den schulischen Musikunterricht und die gesamte wissenschaftliche Disziplin der Musikpädagogik um eine zentrale und essenzielle Kernproblematik, in gewisser Weise also um eine musikpädagogische Gretchenfrage. Dies gilt sicherlich vor allem aus einer fachhistorischen Perspektive: Die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entstandenen konzeptionellen Überlegungen von Michael Alt (1968; 1973), Karl Heinrich Ehrenforth (1971) und Christoph Richter (1976) haben die musikpädagogische Disziplin maßgeblich beeinflusst; zum Teil tun sie das bis heute. Der Blick auf jüngere Diskursstränge aus Schulpolitik, Musikdidaktik und Musikvermittlung lässt Klassische Musik nach wie vor als virulenten Diskussionsanlass erscheinen. Und auch aus einer hegemoniekritischen Perspektive wird deutlich, wie Klassische Musik immer wieder latente Vormachtstellungen im musikpädagogischen Diskurs einnimmt; dies lässt sich beispielsweise in Studienplänen für Musik-Lehramtsstudiengänge und in Abiturvorgaben nachvollziehen. Die eigene Schulzeit und Erfahrungen als Musiklehrer hinterließen bei mir diesbezüglich den Eindruck, dass Klassische Musik auch heute noch vorherrschender Gegenstand des Musikunterrichts ist. Eine durch diesen Eindruck motivierte Durchsicht von fachspezifischen Bildungs- und Lehrplänen verschiedener Bundesländer ergibt zwar, dass diese zunehmend kompetenzorientiert und quasi inhaltsneutral formuliert sind, in ihren beispielhaften Inhaltsfestlegungen dominieren jedoch, je nach Bundesland unterschiedlich stark, nach wie vor Themenbereiche der Klassischen Musik.

Darüber hinaus zeigt sich jedoch, dass musikpädagogische Lehr-Lernforschung zu Klassischer Musik äußerst selten ist. Über die Gründe hierfür kann nur gemutmaßt werden: Ist es vielleicht einfach nur Zufall, dass dieser Bereich noch so unerforscht ist? Oder zeigen sich auch hier eher traditionelle, unter Umständen auch latent hegemoniale Denkstrukturen, Klassische Musik lieber nicht zum Gegenstand empirischer Forschung zu machen?

---

<sup>1</sup> Zur Verwendung des Begriffs *Klassische Musik* siehe Kapitel 1.3.

*Nun sag, wie hast du's mit der Klassik?* Auch die im Titel dieser Arbeit deutlich werdende *Perspektivsetzung* ist beabsichtigt; die vorliegende Untersuchung nimmt ihren Ausgangspunkt in der Frage, wie Subjekte im Kontext des schulischen Musikunterrichts über Klassische Musik nachdenken. Eigene Erfahrungen als Schüler, Student, Lehrer und Dozent haben mich immer wieder damit konfrontiert, dass Klassische Musik auf unterschiedlichste Art und Weise attribuiert wird: Klassische Musik als Unterrichtsgegenstand ist je nach Perspektive beispielsweise selbstverständlich, umstritten, alternativlos, nicht zeitgemäß oder elitär; Klassische Musik an sich wird dabei etwa abgelehnt, geliebt oder ignoriert. Es existieren zwar einige Studien zu Musikpräferenzen und Musikgeschmack von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, diese sind aber oftmals nicht unmittelbar dem Kontext des schulischen Musikunterrichts entsprungen. Insgesamt gibt es kaum gesicherte und wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse darüber, wie mit Klassischer Musik im Musikunterricht umgegangen wird und wie am Musikunterricht beteiligte Personengruppen (v.a. die Lernenden und die Lehrenden) über diese Musik im Kontext Schule nachdenken; insbesondere die Sicht von Musiklehrer:innen ist bisher nicht systematisch erforscht worden.

## 1.1 Erkenntnisinteresse und Fragestellung

Vor dem beschriebenen Hintergrund sollen im Rahmen dieser Arbeit die Perspektiven von Musiklehrer:innen auf Klassische Musik untersucht werden. Im Zentrum steht somit die noch recht allgemeine Forschungsfrage:

### **Wie denken Musiklehrer:innen über Klassische Musik im Musikunterricht nach?**

Im Laufe meines Forschungsprozesses haben sich durch Literaturstudium und den qualitativ-empirischen Arbeitsprozess weitere Unterfragen ergeben, die jeweils einzelne Aspekte des Nachdenkens von Musiklehrer:innen über Klassische Musik fokussieren:

- Welche Bedeutung messen Musiklehrer:innen Klassischer Musik im Musikunterricht bei?
- Welche (musik)pädagogischen Ziele verfolgen sie mit dem Einsatz von Klassischer Musik?
- Mit welchen Herausforderungen sehen sie sich konfrontiert? Wie gehen sie mit diesen Herausforderungen um?

- Wie nehmen sie die Repräsentation von Klassischer Musik in Schulbüchern, Unterrichtsmaterialien, Curricula und anderen Vorgaben wahr?

Im Grunde geht es also darum zu ergründen, *warum*, *wozu* und *wie* Musiklehrer:innen Klassische Musik unterrichten beziehungsweise – da das tatsächliche Unterrichten der Musiklehrer:innen nicht untersucht wird – wie sie über diese Aspekte nachdenken. Das *Warum* fragt primär nach den *Gründen* für das Unterrichten Klassischer Musik, das *Wozu* hingegen fokussiert die intendierten *Ziele*. Beispielsweise könnte ein:e Musiklehrer:in Klassische Musik unterrichten, weil dies als gefordert im Bildungsplan angesehen wird. Mit dem Unterrichten Klassischer Musik könnte er:sie jedoch das Ziel verfolgen, Schüler:innen einen Einblick in musikkulturelle Vielfalt zu vermitteln.<sup>2</sup> Das *Wie* schließlich zielt in erster Linie auf die didaktisch-methodische Unterrichtsgestaltung ab.

## 1.2 Gliederung und Überblick

Die vorliegende Arbeit gliedert sich wie folgt: Im theoretischen Teil blicke ich zunächst auf die Bedeutung, die Klassischer Musik in musikpädagogischen Diskursen zugewiesen wird (2). Hierbei kann und soll kein Gesamtüberblick gegeben werden, stattdessen greife ich zentrale Positionen und Überlegungen der (jüngeren) Fachgeschichte auf, wohlwissend dass damit bereits eine individuelle Perspektivsetzung einhergeht. Da ich diese Arbeit als Beitrag zur Musiklehrendenforschung verstehe, schließt sich eine Verortung in entsprechenden Diskursen an (3). Insbesondere wird hier auch das für den weiteren Verlauf der Arbeit relevante Modell der Individualkonzepte von Anne Niessen thematisiert (3.2.2). Zu Beginn des dann folgenden empirischen Teils erfolgt eine forschungsmethodologische Einordnung meines Vorgehens und eine Schilderung meines methodischen Vorgehens (4). Anschließend stelle ich die Ergebnisse meiner empirischen Untersuchung ausführlich dar (5): Entfaltet werden insbesondere die Ziele, zu deren Erreichen Musiklehrer:innen Klassische Musik im Musikunterricht einsetzen (5.3), das wahrgenommene Verhältnis der Schüler:innen zu Klassischer Musik (5.4) und die sich hieraus ergebenden Handlungsstrategien, wie mit Klassischer Musik im Musikunterricht umgegangen werden kann (5.5). Die zentralen Ergebnisse werden in einer *Grounded Theory* zur Beantwortung der in 1.1 dargestellten Forschungsfrage gebündelt (5.6). Diese Theorie wird literaturgestützt erweitert (6), die Erkenntnisse der Arbeit werden anschließend mit Bezug auf beste-

---

<sup>2</sup> Grundsätzlich denkbar ist jedoch, dass auf beide Fragen die gleiche Antwort gegeben werden kann; nämlich dann, wenn die intendierten Ziele gleichzeitig als Gründe für das Unterrichten Klassischer Musik fungieren.

hende erziehungswissenschaftliche und musikpädagogische Diskurse zur Diskussion gestellt (7). Insbesondere werden in Kapitel 6 und 7 die bereits in 5.4 gestreiften Überlegungen von Bernhard Waldenfels zu Fremdheit und Fremdheitserfahrungen herangezogen. Den Abschluss der Arbeit bilden ein Resümee (8), in welchem der Gang der Arbeit zusammengefasst wird, und ein Ausblick (9).

### 1.3 Vorbemerkungen zum Begriff Klassische Musik

Der Begriff *Klassische Musik* beziehungsweise *Klassik* stellt sich als uneindeutiges Konstrukt dar und ist in unterschiedlichen Kontexten mit unterschiedlichen Bedeutungen besetzt; somit war und ist er einerseits ordnendes Hilfsmittel, aber auch Quell für Irrtümer und Missverständnisse. Die dem Begriff *Klassische Musik* inhärente Uneindeutigkeit resultiert nicht zuletzt daraus, dass das Adjektiv *klassisch* sowohl in musikwissenschaftlichen Fachdiskursen als auch in der Umgangssprache präsent ist (vgl. Finscher, 1996, Spalte 224). Eggebrecht (1998, S. 11) weist auf den zum Teil „unreflektierten Sprachgebrauch“ des Begriffs *klassisch* hin; in diesem Begriff spiegelten sich „in undurchdringlichem Nebel die Schattierungen des normativ Musterhaften, gediegen Qualitätvollen, zeitlich Zurückliegenden, antik Würdevollen, gebildet Ernsten, bürgerlich Standesgemäßen und garantiert Bewährten“ (Eggebrecht, 1998, S. 11) wider (siehe die weiter unten vorgestellte erste, normative Bedeutungsdimension). Ludwig Finscher (1996, Spalte 224) kommt zu dem Urteil, dass „Klassik [...] – zumindest im deutschsprachigen Raum – einbezogen in die allgemeine Begriffs- und Wort-Inflation“ ist. Im *Riemann Musik Lexikon* wird dem Begriffsfeld um *Klassik* und *klassisch* „eine[ ] kaum überschaubare[ ] Bedeutungsskala“ (Riethmüller, 2012, S. 59) attestiert. Der *Brockhaus Musik* schließlich fasst die entsprechenden Begriffe als „besonders schillernd und kaum präzise bestimmbar“ (Hotz, 2006, S. 335) auf.

Konsens herrscht über den Ursprung des Wortes *klassisch* im römischen Steuersystem; mit *classicus* wurden in Abgrenzung zu unteren Klassen Angehörige der ersten Steuerklasse bezeichnet (vgl. Eggebrecht, 1998, S. 2; 2005, S. 472; Eybl, 2006, S. 2654; Finscher, 1996, Spalte 224; Kirn, 2016, S. 22; Kunze, 2005, S. 726; Moritz, 1989, S. 417; Riethmüller, 2012, S. 59; Wörner, 1993, S. 279). Ausführlichere Darstellungen zu Wortherkunft und -gebrauch sind insbesondere von Finscher (z.B. Finscher, 1996, Spalte 224 ff.) bereits geleistet worden und bleiben hier ausgespart. Durchgesetzt hat sich eine Differenzierung von drei verschiedenen Verständnissen des Begriffs *klassisch*, deren teilweise Überlappung insgesamt noch zur begrifflichen

Unschärfe beiträgt (vgl. z.B. Finscher, 1996, Spalte 224; Hotz, 2006, S. 335 f.; Kirn, 2016, S. 21 f.; Kunze, 2005, S. 726; Riethmüller, 2012, S. 59). Die drei im Folgenden dargestellten Bedeutungsdimensionen des Begriffs *Klassische Musik* müssen immer mitgedacht und ggf. expliziert werden, wenn in wissenschaftlichen, pädagogischen und anderen Diskursen von entsprechender Musik die Rede ist.

1. Erstens wird mit *klassisch* in einer normativen und wertenden Dimension das „qualitativ Herausgehobene schlechthin“ (Finscher, 1996, Spalte 224) bezeichnet (vgl. auch Hartz & Brown, 2001, S. 924; Herzfeld, 1989, S. 368; Kirn, 2016, S. 22 f.; Moritz, 1989, S. 417; Moser, 1955, S. 619). So wurden in der Musikgeschichtsschreibung rückblickend immer wieder „bestimmte Blütezeiten“ (Hotz, 2006, S. 335) oder Formen der „Stilvollendung“ (Kunze, 2005, S. 726) als *klassisch* bezeichnet; das Attribut *klassisch* fungiert in diesem Kontext als „Inbegriff von Vollendung, Vorbildlichkeit und höchstem Rang“ (Kunze, 2005, S. 726) und stellt eine „(musik)ästhetische Norm im Sinne des Musterhaften und Vorbildlichen“ (Riethmüller, 2012, S. 59) dar. Ein typisches Beispiel für den beschriebenen Sprachgebrauch ist, dass immer wieder vom *klassischen* Palestrina-Stil des späten 16. Jahrhunderts gesprochen wird (Herzfeld, 1989, S. 368; Hotz, 2006, S. 335). Auch im alltäglichen Sprachgebrauch begegnet uns diese Begriffsverwendung, wenn wir von einem *klassischen* Spieleabend, der *klassischen* Star Wars Trilogie oder einem *klassischen* deutschen Weihnachtsessen sprechen. In diesen Beispielen wird das als *klassisch* bezeichnet, was einer wie auch immer entstandenen Norm in besonderer Weise entspricht.
2. Ein zweites Begriffsverständnis manifestiert sich, analog zur sogenannten *Weimarer Klassik* in der Literaturgeschichte, in der Epochenbezeichnung der *Wiener Klassik* (vgl. z.B. Eggebrecht, 2005, S. 472; Kirn, 2016, S. 24; Kunze, 2005, S. 727; Moritz, 1989, S. 417; Wörner, 1993, S. 279).<sup>3</sup> In weitestgehender Übereinstimmung wird vertreten, dass die sogenannte *Wiener Klassik* die relativ klar fassbare und vor allem das Schaffen der Komponisten Joseph Haydn, Wolfgang Amadeus Mozart und Ludwig van Beethoven beinhaltende Zeit von

<sup>3</sup> Es herrscht Uneinigkeit darüber, ab wann diese Epochenbezeichnung gebraucht worden ist: In Musiklexika wird beispielsweise davon gesprochen, dass der Ausdruck ab dem frühen 19. Jahrhundert (Hotz, 2006, S. 335), ab dem Ende des 19. Jahrhunderts (Kunze, 2005, S. 727) oder ab etwa 1930 (Eybl, 2006, S. 2654) verwendet wird. Gerade die letztgenannte, verhältnismäßig späte Zeiteinschätzung muss hinterfragt werden, wurde doch bereits in den 1830er-Jahren vereinzelt von der „classischen Periode“ (Wendt, 1836, zitiert nach Kunze, 2005, S. 727; siehe auch Eggebrecht, 1998, S. 6; Wörner, 1993, S. 279 f.) gesprochen. Auch Finscher (1996, Spalte 228) kommt zu dem Schluss, dass die „Konzentration des Klassik-Begriffs auf die Wiener Klassik [...] im dritten Jahrzehnt des [19., ER] Jahrhunderts im Wesentlichen abgeschlossen“ ist.



ca. 1780 bis ca. 1820/1830 einschließt (Dietl, 2006, S. 156; Eggebrecht, 2005, S. 472; Eybl, 2006, S. 2654; Gerigk, 1966, S. 108; Herzfeld, 1989, S. 368; Hotz, 2006, S. 335; Kunze, 2005, S. 727; Lloyd, 1968, S. 283; Moritz, 1989, S. 417; Riethmüller, 2012, S. 59; Wörner, 1993, S. 280). Im Begriff der *Wiener Klassik* wird deutlich, wie die unterschiedlichen Bedeutungsdimensionen des Begriffs *klassisch* miteinander verwoben sind: Die fortan als *Wiener Klassiker* bezeichneten Komponisten Haydn, Mozart und Beethoven werden mitunter deswegen zur *Wiener Klassik* zusammengefasst, weil ihre Musik im Sinne der oben beschriebenen ersten Bedeutungsdimension als zeitlos, vorbildhaft, mustergültig und vollendet angesehen worden ist; somit ist der Begriff *Wiener Klassik* nicht nur als eher deskriptiver Epochenbegriff, sondern auch als Resultat einer normativen und wertenden Setzung zu verstehen (vgl. z.B. Dietl, 2006, S. 156; Finscher, 1996, Spalte 228 ff.; Kunze, 2005, S. 727).

3. Drittens wird der Begriff *Klassische Musik* immer wieder als Synonym für (abendländische) Kunstmusik gebraucht oder um sogenannte E-Musik (Ernste Musik) von sogenannter U-Musik (Unterhaltungsmusik) zu unterscheiden (vgl. Dietl, 2006, S. 156; Finscher, 1996, Spalte 224; Hotz, 2006, S. 335 f.; Kirn, 2016, S. 24 ff.; Lloyd, 1968, S. 283; Moritz, 1989, S. 417; Riethmüller, 2012, S. 59).<sup>4</sup> Diese Begriffsverwendung kann als umgangssprachlich ungenau und pauschalisierend bezeichnet werden (vgl. z.B. Hotz, 2006, S. 335 f.; Kunze, 2005, S. 726). Insbesondere drängt sich die Frage auf, was unter dem Begriff *Klassische Musik* alles subsumiert werden kann und aus welchen Gründen dies geschieht. Für die musikpädagogische Diskussion fasst Frauke Heß unter diesem Begriff solche Musik, die „zwischen ca. 1600 und 1920 entstanden ist, schriftlich fixiert wurde und als Darbietungsmusik zumeist in äußerlich inaktiver Haltung rezipiert wird“ (Heß, 2021, S. 216). Zum einen zieht Heß hier zeitliche Grenzen (ca. 1600-1920), die für *Klassische Musik* die üblicherweise unterschiedenen Musikepochen Barock, Wiener Klassik, Romantik und je nach Definition die frühe Moderne mit einschließen. Zum anderen verwendet Heß als Kriterien für die Unterscheidung von *Klassischer* und *Nicht-Klassischer Musik* die Art der Fixierung (*schriftlich*; und nicht etwa mündlich-tradiert) und die vorherrschende Rezeptionsform (*in äußerlich inaktiver Haltung rezipierte Darbietungsmusik*; und nicht etwa Musik, zu der körperlich-aktiv interagiert wird). Diese drei

<sup>4</sup> Die Unterscheidung in E- und U-Musik ist Anfang des 20. Jahrhunderts aus verwaltungstechnischen Gründen im Kontext der Urheberrechtswahrung durch Verwaltungsgesellschaften (z.B. die Gesellschaft für musikalische Aufführungs- und mechanische Vervielfältigungsrechte) entstanden. Grundsätzlich offenbart sich diese Dichotomisierung gerade in jüngerer Zeit als unscharf und fragwürdig (vgl. z.B. Hotz, 2006, S. 179; W. Ruf, 2012, S. 68).

Teilbedingungen scheint Heß als notwendige, aber für sich allein noch nicht hinreichende Bedingungen zu verstehen, die Musik erfüllen muss, damit sie als *Klassische Musik* bezeichnet werden kann. Zusammengenommen ergeben diese Bedingungen ein auf den ersten Blick nachvollziehbares Begriffsverständnis, insbesondere hinsichtlich der dritten Bedingung offenbaren sich bei genauerem Hinsehen jedoch argumentatorische Fallstricke: Verliert etwa ein Werk von Mozart (zweifelsohne zwischen 1600 und 1920 entstanden und schriftlich fixiert) den Status *Klassischer Musik*, wenn es immer wieder Teil von musikalischer Praxis wird, die sich zum Beispiel durch körperliche Interaktion auszeichnet? Entsprechendes dürfte dann beispielsweise in Kinderkonzerten der Fall sein, in denen Mozarts Zauberflöte nicht nur dargeboten, sondern auch mit dem Publikum szenisch und musikalisch-praktisch umgesetzt wird.<sup>5</sup> Grundsätzlich können auch die zeitlichen Grenzen des Begriffsverständnisses von Heß hinterfragt werden: Warum sollen nicht auch Werke und Strömungen vor 1600 und nach 1920 zu diesem Begriffsverständnis hinzugefügt werden? Spielen hier doch wie auch immer geartete ästhetische Normen des *Klassischen* (vgl. erste Bedeutungsdimension oben) eine Rolle? Als folgerichtig ist entsprechend Günter Kleinens Feststellung anzusehen, dass der Begriff *Klassische Musik* „mittlerweile auf die musikwissenschaftlich definierten Epochen Renaissance, Barock, Klassik, Romantik und zeitgenössische Musik“ (Kleinen, 2008, S. 38) ausgedehnt werden kann. Zu bemerken ist, dass Heß sich dieser zeitlichen Einordnung in einer anderen Publikation (Heß, 2016) weitestgehend anschließt.<sup>6</sup> Diesem Verständnis folgend erhält der Begriff *Klassische Musik* eine nochmals größere Abstraktheit, Ungenauigkeit und Pauschalität und wird letztendlich zu einem allgemeinen Hyperonym, welches zur grundsätzlichen Verständigung zwar sehr gut geeignet ist, in konkreten Situationen aber inhaltlich gefüllt werden kann beziehungsweise muss.

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff in der dritten vorgestellten Bedeutung verwendet, also als allgemeiner, wenn auch unscharfer Überbegriff, der sich an der dargestellten zeitlichen Einschätzung von Kleinen orientiert. Im Rahmen der

---

<sup>5</sup> Verallgemeinernd lässt sich hinterfragen, wie zielführend die Einordnung von Musik in bestimmte Kategorien anhand vermeintlich üblicher Umgangspraxen mit dieser Musik ist. Noch genereller ist die kritische Frage anzubringen, ob dieses Vorgehen logisch und argumentatorisch überhaupt zulässig ist. Heß scheint sich der beschriebenen Problematik aber durchaus bewusst zu sein und bemüht sich um eine Entkräftung dieses Einwands durch die Formulierung *zumeist* (vgl. oben stehendes Zitat).

<sup>6</sup> So versteht sie dort unter *Klassischer Musik* „im umgangssprachlichen Sinne [...] Kompositionen, die in der Zeit von der Renaissance bis in die Gegenwart (Avantgardemusik) entstanden sind“ (Heß, 2016, S. 185).

für diese Arbeit geführten Interviews habe ich bewusst auf eine Festlegung des Begriffsverständnisses von *Klassischer Musik* verzichtet, da ich im Sinne einer für qualitative Forschungsvorhaben existenziellen Offenheit (vgl. zum Beispiel Bohnsack et al., 2018, S. 125; Brüsemeister, 2008, S. 47; Mayring, 2016, S. 27 f.; Mey & Mruck, 2014, S. 19; Strübing, 2018, S. 22 f.) an den subjektiven Begriffsverwendungen der interviewten Musiklehrer:innen interessiert war. Somit habe ich zwar konkret nach *Klassischer Musik* gefragt, in diesem Zuge habe ich aber nicht ausgeführt, was ich hierunter verstehe beziehungsweise verstanden haben möchte; so wurde beispielsweise die folgende Eingangsfrage gestellt: *Welche Rolle spielt Klassische Musik in deinem Musikunterricht und warum?*. Zuweilen wurde die latent schwelende Begriffsproblematik von den Interviewpartner:innen selbst angesprochen und im Gespräch ausgeführt. So weist eine Interviewpartnerin beispielsweise darauf hin, dass tendenziell unklar ist, „was jetzt alles darunter zählt, unter Klassischer Musik“, dies sei „ja ein sehr weiter Begriff“. Einer weiteren Musiklehrerin zufolge sei die „Definitionsschwierigkeit [...] ja offenkundig“. In den Interviewsituationen und der späteren Datenauswertung hat sich grundsätzlich jedoch gezeigt, dass ein weitgehender kommunikativer Konsens von Interviewten und Forschendem hinsichtlich der Verwendung des Begriffs *Klassische Musik* in der dargestellten dritten Bedeutungsdimension herrscht (vgl. hierzu ausführlicher 5.1).

Für den weiteren Verlauf dieser Arbeit soll der Begriff *Klassische Musik* immer (d.h. auch in abgedruckten Originalzitatzen der Interviewpartner:innen) mit großem K geschrieben werden, um dessen bezeichnende Funktion als Hyperonym zu unterstreichen. Insbesondere wird sich nicht für die Formulierung *klassische Musik* (mit kleinem K) entschieden, da hier das Adjektiv *klassisch* leichter eine attributive und somit qualifizierende Funktion erhalten würde. Der Begriff *Klassische Musik* wird jedoch im Folgenden nicht mehr kursiv geschrieben; Kursivsetzungen werden für Titel und zur Hervorhebung und Betonung genutzt. In Verweisen auf Literatur werden selbstverständlich die von den jeweiligen Autor:innen gewählten Begrifflichkeiten und Schreibweisen beibehalten.

Teil I

Theoretischer Teil

## 2 Klassische Musik aus musikpädagogischer Perspektive

Heß zufolge wird Klassische Musik „[m]it Beginn des 20. Jahrhunderts [...] zum Unterrichtsgegenstand“ (Heß, 2021, S. 216). Aus fachhistorischer Sicht wird deutlich, wie sehr die musikpädagogische(n) Perspektive(n) auf Klassische Musik im Laufe der Zeit von Wandel betroffen war(en). Den Bedeutungswandel von Klassischer Musik für den Musikunterricht im Laufe des 20. Jahrhunderts skizziert Heß wie folgt:

„Zunächst im Sinne höherer Bildung dem Gymnasium vorbehalten, entwickelte sich die *Klassik* im Zuge emanzipatorischer Bestrebungen allmählich zu einem Unterrichtsinhalt für alle und wurde vor allem in den 1950er- und 60er-Jahren zum allein selig machenden, Kultur erhaltenden und zeitlosen Bildungsgehalt stilisiert. Dieses Primat bescherte *Klassischer Musik* einen elitären und wenig zeitgemäßen Anstrich, sodass sie als Unterrichtsinhalt im Zuge der Bildungsexpansion zunehmend in Frage gestellt wurde. Schließlich geriet diese Musik Hand in Hand mit der erziehungswissenschaftlichen Ästhetik-Diskussion der späten 1990er-Jahre zu einer Art sinnlichem Antipoden der technisierten Welt.“ (Heß, 2021, S. 216 f., H. i. O.)

Es ergibt sich von selbst, dass im Rahmen dieser Arbeit kein vollständiger historischer Abriss über die Bedeutung von Klassischer Musik für schulischen Musikunterricht und die Disziplin der Musikpädagogik gegeben werden kann. Stattdessen soll ein Fokus auf einzelne wichtige Positionen und Diskurse gelegt werden, die erstens die musikpädagogische Diskussion maßgeblich und anhaltend beeinflusst haben und zweitens relevant für die Diskussion der Erkenntnisse des empirischen Teils dieser Arbeit sind.

Zunächst werden in 2.1 die konzeptionellen Überlegungen von Alt (1968; 1973), Ehrenforth (z.B. 1971; 1993) und Richter (z.B. 1976, 2012) vorgestellt und diskutiert. Ihre Positionen werden an dieser Stelle ausführlicher behandelt, da sie Klassischer Musik – Alt tut dies explizit, Ehrenforth und Richter eher implizit – eine zentrale Bedeutung beimessen. Die genannten Autoren eröffnen somit die musikpädagogische Diskussion um Klassische Musik und prägen diese zum Teil bis heu-

te; ihre Überlegungen lassen sich in diesem Kontext als maßgebliche konzeptionell-musikpädagogische Beiträge einordnen (vgl. Heß, 2021, S. 217).

Anschließend liegt der Fokus auf jüngeren musikpädagogischen Diskursen zur Bedeutung von Klassischer Musik (2.2). Es folgt ein Überblick über den empirischen Forschungsstand zu Klassischer Musik (2.3); dieser Überblick zielt insbesondere darauf ab, den offensichtlich noch defizitären Forschungsstand an genuin musikpädagogischen empirischen Studien zum Themenfeld Klassische Musik darzustellen. Den Abschluss des Kapitels bildet eine Zusammenfassung, welche die aufgezeigten Perspektiven zusammenbringt (2.4).

Im Rahmen dieser Arbeit kann kein umfassender Überblick über die schiere Flut an didaktischen und methodischen Materialien zum Themenbereich Klassische Musik gegeben werden; einzelne jüngere Beiträge werden aber in den folgenden Unterkapiteln herangezogen (z.B. Adler, 2016; Brunner, 2009; Günther, 2016; Heß, 2012; Wallbaum, 2008a; 2008b). Verwiesen sei an dieser Stelle auch auf die Vielzahl an Materialien in einschlägigen Publikationsorganen wie *klasse musik*, *Musik in der Grundschule*, *Musik & Bildung*, *Musik & Unterricht*, *musikunterricht aktuell* sowie dem ehemaligen *AfS-Magazin*.<sup>7</sup> Zur Diskussion der Ergebnisse des empirischen Teils dieser Arbeit werden in späteren Kapiteln einzelne dieser Beiträge und Positionen exemplarisch herangezogen.

## 2.1 Didaktik der Musik – Didaktische Interpretation – Toposdidaktik

Zu Beginn des von Werner Jank (2021, S. 34) so bezeichneten „musikdidaktischen Jahrzehnt[s]“ 1968-1978 veröffentlicht Alt<sup>8</sup> seine *Didaktik der Musik*, welche in den ersten beiden Auflagen (1968; 1970) noch den Untertitel *Orientierung am Kunstwerk* trägt. Auch wenn dieser Untertitel ab der dritten Auflage von Alt selbst aus begrifflichen Gründen gestrichen worden ist,<sup>9</sup> werden Alts Überlegungen in der Fol-

<sup>7</sup> Eine gründliche (diskursanalytische) Auseinandersetzung mit der didaktischen und methodischen Diskussion um Klassische Musik im Musikunterricht erscheint mir als ein spannendes, wenn auch recht umfangreiches potenzielles Forschungsdesiderat.

<sup>8</sup> Einen umfassenden Überblick über Leben und Werk von Alt liefert die Arbeit *Das musikpädagogische Schaffen Michael Alts* von Thomas Greuel (Greuel, 1999). Diese sehr gründliche Auseinandersetzung mit dem Altschen Denken wird im Folgenden immer wieder herangezogen.

<sup>9</sup> Alt zufolge seien beide Wortbestandteile des Begriffs *Kunstwerk* in einen „mehr ideologischen als ästhetischen Streit hineingeraten“ (Alt, 1973, S. 6). So „widerspricht der bisherige Untertitel: *Orientierung am Kunstwerk* den Intentionen und Ausführungen des Buches und soll darum wegfallen“ (Alt, 1973, S. 6, H. i. O.).

ge in erster Linie (kritisch) als einseitig kunstwerkorientiert rezipiert. Insbesondere bei Systematisierungen von musikdidaktischen Konzeptionen in einschlägigen Überblicksdarstellungen zeigt sich, wie sehr der gestrichene Untertitel präsent bleibt: So thematisiert beispielsweise Jank in der von ihm herausgegebenen Musikdidaktik die Überlegungen von Alt unter der Überschrift „Orientierung am Objekt: *Kunstwerkorientierte Didaktik*“ (Jank, 2021, S. 36, Hervorhebung ER). Ähnlich liest sich auch die Klassifizierung von Brigitta Helmholz (2000, S. 42); Greuel (1999, S. 271) dagegen äußert sich kritisch zu entsprechenden Einordnungen. Vielerorts wird Alts *Didaktik der Musik* als erste geschlossene musikdidaktische beziehungsweise musikpädagogische Konzeption nach 1945 aufgefasst (Gruhn, 2003, S. 301 f.; Helmholz, 2000, S. 42; Jank, 2021, S. 36; Ott, 2005, S. 135; Sachsse, 2014, S. 193; Schatt, 2021, S. 152; Weidner, 2018, S. 350). Greuel wendet diesbezüglich ein, dass Alt selbst seine Überlegungen weniger als in sich geschlossene Didaktik verstanden haben dürfte, sondern vielmehr als „Auslösung einer die Grundlagen des Faches anrührenden Denkbewegung“ (Alt, 1968, S. 8), als (weiteren) Beitrag „zur begonnenen didaktischen Diskussion“ (Alt, 1968, S. 8; vgl. Greuel, 1999, S. 271 f.). Sowohl bei Greuel als auch bei einigen der anderen genannten Autor:innen (z.B. Helmholz, 2000; Weidner, 2018) bleibt jedoch offen, welches Verständnis von Konzeptionen hier überhaupt zugrunde liegt.

Bekanntermaßen sind Alts Überlegungen als eine Reaktion „auf eine als problematisch eingeschätzte Situation“ (Schatt, 2021, S. 152; vgl. auch Greuel, 1999, S. 274 ff.) einzuordnen. Alt selbst spricht von der Notwendigkeit didaktischer Überlegungen, „wenn sich die Pädagogik einer neuen geschichtlichen Situation gegenüber sieht, auf die sie neue Antworten finden muß“ (Alt, 1968, S. 13).<sup>10</sup> Insbesondere wendet sich Alt gegen eine nach dem zweiten Weltkrieg eingesetzte neo-musische Bildung als Leitidee des schulischen Musikunterrichts (vgl. Gruhn, 2003, S. 285 ff.; Helmholz, 2000, S. 42 f.). Seine Gedanken stehen in deutlicher Nähe zu den Überlegungen von Theodor W. Adorno, der insbesondere mit seinen *Thesen gegen die musikpädagogische Musik* (Adorno, 1973b [1954]) und den Aufsätzen *Kritik des Musikanten* (Adorno, 1973a [1956]) und *Zur Musikpädagogik* (Adorno, 1973c [1957]) einen Anstoß zur Auseinandersetzung mit der musischen Erziehung und dem Primat des Volkstümlichen geliefert hat (vgl. Barth, 2016, S. 9 f.; Gieseler, 1986, S. 182 ff.; Schatt, 2021, S. 113).<sup>11</sup> Ob Alt sich explizit von Adorno hat beeinflussen lassen, kann jedoch in Frage gestellt werden (Geuen, 2018, S. 20 f.; Gruhn, 2003, S. 303;

<sup>10</sup> Alle Zitate werden nicht an die neue deutsche Rechtschreibung angepasst und verbleiben im Original.

<sup>11</sup> Einen Beitrag zur Adorno-Rezeption in der Musikpädagogik liefert Bernd Wietusch mit seiner Arbeit *Die Zielbestimmung der Musikpädagogik bei Theodor W. Adorno* (Wietusch, 1981).

Uhden, 2013, S. 57). Umso deutlicher ist Alts Bezug auf die Überlegungen von Theodor Wilhelm (1969); dieser offenbart sich in der Bestrebung, Musik (und anderen Künsten) „einen Platz in der wissenschaftsorientierten Schule zu sichern [...] und sie prinzipiell gleichrangig neben die anderen Schulfächer zu stellen“ (Jank, 2021, S. 37).

Zu Beginn seiner *Didaktik der Musik* unterscheidet Alt in einer Analyse der Situation der Musikpädagogik zwischen Real-, Kunst- und Sachaspekt der Musik; diese drei Aspekte sollten ihm zufolge im Musikunterricht alle gleichermaßen zur Geltung gebracht werden (vgl. Alt, 1968, S. 20). Zunächst nimmt der Autor Bezug auf „den revolutionären Einbruch der mikrophonalen Mittler“ (Alt, 1968, S. 13) und bezeichnet diesen technischen Fortschritt, der sich unter anderem auch im Durchbruch der massenmedialen Musikverbreitung und in der Entwicklung von neuen Jugendmusikkulturen zeigte (Jank, 2021, S. 33), als grundlegende Veränderung der „Realbedingungen“ (Alt, 1968, S. 13):

„Durch den Einbruch der mikrophonalen Musik hat sich um die große musikalische Kunst ein weites Umfeld auch musikpädagogisch relevanter Erscheinungen, von der Gebrauchs- und Zivilisationsmusik bis hin zur Unterhaltungsmusik gebildet, deren Einwirkungen sich das Kind, der Jugendliche und der Laie nicht entziehen können. Vielmehr bestimmen ihn diese Erscheinungen ungewollt so sehr, daß die Musikerziehung in Zukunft diese Musikzonen nicht mehr übersehen und ausklammern darf. Entgegen dem bisher üblichen ideologischen Verklärungstrieb muß sie sich auch aller alltäglichen Erscheinungsformen der Musik annehmen und, vom *Realaspekt* des heutigen Musikgebrauchs ausgehend, das Ganze der gegenwärtigen Musikwirklichkeit in ihre pädagogische Planung mit einbeziehen.“ (Alt, 1968, S. 15, H. i. O.)

Über diesen Realaspekt hinaus müsse in der Musikerziehung „auch der volle *Kunstaspekt* der Musik zur Geltung kommen“ (Alt, 1968, S. 18, H. i. O.); Alt wendet sich hiermit gegen eine „volkstümliche oder gar musische Bildung“ (Alt, 1968, S. 18) und eine „unverbindliche oder beliebige Einbeziehung des Werkhörens“ (Alt, 1968, S. 18). Auf die Aufwertung des Werkhörens legt Alt besonderen Wert und proklamiert, dass die volle Entfaltung des Kunstaspekts der Musik nur dann möglich ist wenn Werkhören und Interpretation zum Mittelpunkt des Musikunterrichts werden. So könne die „endgültige Umwandlung des Gesangunterrichts in einen Musikunterricht [...] nur vermöge einer neuen *kunstwerklichen Konzeption* erfolgen“ (Alt, 1968, S. 19, H.



i. O.).<sup>12</sup> Schließlich beansprucht Alt auch die volle Beachtung des Sachaspekts der Musik, indem er sich gegen das Primat des Musik-Machens in der musischen Bildung wendet und eine für alle Schulformen anzustrebende Entfaltung des „Ganze[n] der Musik [...] als Sachgebiet“ (Alt, 1968, S. 20) fordert. Insgesamt liest sich Alts Situationsanalyse vor dem Hintergrund seiner weiteren Überlegungen als Plädoyer dafür, im Musikunterricht insbesondere den von ihm so wahrgenommenen Besonderheiten von Klassischer Musik (z.B. eine hörend-interpretierende Rezeptionsweise) gerecht zu werden und einen entsprechenden Umgang mit Klassischer Musik seitens der Schüler:innen anzubahnen (vgl. Schatt, 2021, S. 152 f.).

Im sich anschließenden zweiten Teil der Schrift arbeitet der Autor vier Funktionsfelder<sup>13</sup> des Musikunterrichts heraus: Reproduktion, Theorie, Interpretation und Information (siehe hierzu übersichtlich Kaiser & Nolte, 2003, S. 59 ff.). Bei den genannten vier Aspekten handelt es sich zwar um grundsätzlich objektunabhängige Umgangsweisen mit Musik, aus Alts Ausführungen wird jedoch deutlich, dass dabei insbesondere Umgangsweisen im Vordergrund stehen, die üblicherweise vor allem mit Klassischer Musik konnotiert wurden und werden (z.B. Analyse und Interpretation) (vgl. Schatt, 2021, S. 152). Insgesamt wird der Interpretation und einer in diesem Kontext entfalteteten „praktikable[n] *Auslegungslehre*“ (Alt, 1968, S. 75, H. i. O.) nämlich eine zentrale Bedeutung für den Musikunterricht zugeschrieben, weswegen im Folgenden detaillierter auf Einzelaspekte des „Kernstück[s] dieser Didaktik“ (Jank, 2021, S. 37) eingegangen werden soll.<sup>14</sup> Wesentliche Elemente der von Alt proklamierten *Auslegungslehre* sind ein System von Sinnkategorien der

---

<sup>12</sup> Die nach Leo Kestenbergs benannten Kestenbergs-Reformen stoßen die Entwicklung des bis in die 1920er-Jahre auf das Singen begrenzten Gesangunterrichts zum (auch andere Bereiche berücksichtigenden) Schulfach Musik zwar an, in der Praxis blieben die Auswirkungen dieser umfassenden Reformen jedoch zunächst und bis nach dem zweiten Weltkrieg begrenzt (vgl. Jank, 2021, S. 29 ff.; ausführlicher Jank, 2013, S. 28 ff.; Gruhn, 2003, S. 239 ff.).

<sup>13</sup> Es sei an dieser Stelle nur verwiesen auf die bis heute breit rezipierten Überlegungen von Dankmar Venus, der 1969 (d.h. ein Jahr später als Alt) fünf verschiedene *Umgangsweisen* mit Musik (Produktion von Musik, Reproduktion von Musik, Rezeption von Musik, Transposition von Musik und Reflexion über Musik) unterscheidet und für ein gleichberechtigtes – Interpretation und Werkhören nicht überbetonendes – Nebeneinander dieser Umgangsweisen im Musikunterricht plädiert (Venus, 1969).

<sup>14</sup> Der Vollständigkeit halber seien die übrigen Funktionsfelder überblicksartig mit Alts Worten eingeordnet. Unter Reproduktion versteht Alt eine Auseinandersetzung mit musikalischen Kunstwerken „in gestaltendem Nachvollzug, in der künstlerischen Wiedergabe des Werkes durch Stimme oder auch Instrument“ (Alt, 1968, S. 43). Das Funktionsfeld Theorie untergliedert Alt wie folgt: „Die Theorie der Musik umfaßt zwei Bereiche: die praktisch-handwerkliche Fachkunde der Musik (*Musikalische Handwerkslehre*) und das *spekulative Denken* über die Musik (*theoria* im Sinne von deutender Betrachtung) in Musikästhetik und Musikphilosophie“ (Alt, 1968, S. 56, H. i. O.). Unter Information schließlich fasst Alt die „Fundierung des musikalischen Verhaltens durch Gewinnung einer nach wissenschaftlichen Prinzipien geordneten Vorstellungswelt und die dadurch bewirkte Mehrung der personalen Ordnung“ (Alt, 1968, S. 238).

Musik, ein Modell von korrespondierenden Schichten des musikalischen Kunstwerks und Stufen der geistigen Aneignung sowie eine Typologie verschiedener Methoden der Interpretation (vgl. Kaiser & Nolte, 2003, S. 62):

### *Sinnkategorien der Musik*

Alt bemüht sich in seiner Auslegungslehre um eine Unterscheidung von „Gruppen von Werken [. . .], denen ein typischer Sinnkern zugrunde liegt und deren Wesen mit den gleichen Verstehenskategorien und Interpretationsansätzen erfaßt werden könnte“ (Alt, 1968, S. 86 f.). In Anlehnung an Albert Wellek (1963) differenziert er die Sinnkategorien „Verbundene Musik“, zu der er „Tänzerisch-gestische Musik“, „Vokalmusik“ und „Programm Musik“ zählt, und „Absolute Musik“, wobei er hier „Ausdrucks-musik“ und „Formalmusik“ (diese noch einmal unterteilt in „Spielmusik“, „Form-musik“ und „Ornamentmusik“) unterscheidet (Alt, 1968, S. 90; vgl. Greuel, 1999, S. 281 ff.). Diese Systematisierung sei Basis dafür, dass „das Musikverstehen differenziert und methodisch entwickelt werden“ (Alt, 1968, S. 87) kann. Grundsätzlich ist Alt der Meinung, dass dieses System von Sinnkategorien Basis für einen verständigen Umgang mit verschiedenen Musiken ist:

„Der lebenshermeneutische Sinn einer solchen Auslegungslehre liegt darin, daß dem Schüler und Jugendlichen ebenso wie dem Laien Kategorien an die Hand gegeben werden, die ihn instand setzen, jeder erklingenden Musik mit einer sinn- und formgerechten Einstellung zu begegnen.“ (Alt, 1968, S. 89)

### *Schichten des musikalischen Kunstwerks und Stufen der geistigen Aneignung*

Im Weiteren entfaltet Alt unter Rückgriff auf die ästhetischen Überlegungen von Nicolai Hartmann (1966) ein System von verschiedenen Schichten eines Kunstwerks und hiermit in Verbindung stehenden Stufen der geistigen Erarbeitung.<sup>15</sup> Das Wesen eines Kunstwerks sei „als ein Nacheinander von Schichten [aufzufassen], die von einem ersten Vordergrund bis zu einem letzten Hintergrund reichen“ (Alt, 1968, S. 112). In diesem Sinne seien Vordergrund/Realschicht, Mittelgrund/Strukturschicht und Hintergrund/Symbolschicht voneinander zu unterscheiden (Alt, 1968, S. 116). Darüber hinaus, und dies scheint elementar für die von Alt angestrebte Nutzbarmachung von Hartmanns Überlegungen für seine Auslegungslehre, gelte es zwischen „*Außenschichten* des musikalischen Kunstwerks“ (Alt, 1968, S. 112, H. i. O.) und „jeweils korrespondierenden *Innenschichten*“ (Alt, 1968, S. 112, H. i. O.) zu differenzieren. Analog zu den dreistufig in Vorder-, Mittel- und Hintergrund zu trennenden Außenschichten eines Werkes spricht Alt

<sup>15</sup> Heß (2006a, S. 78) kritisiert, dass Alt „Hartmanns Ästhetik, die sich als komplexes kunstphilosophisches System darstellt“, verkürzt.

von einer ebenfalls dreistufigen „den einzelnen Schichten des Werkes angepassten Ausstufung des Musikhörens und der geistigen Erarbeitung“ (Alt, 1968, S. 116). Er unterscheidet in diesem Sinne das auf *Musik-Erleben* abzielende passive Hören, das auf aktivem und strukturellem Hören aufbauende *Musik-Begreifen* und das für das intendierte *Musikverstehen* notwendige intentionale Hören (Alt, 1968, S. 116 ff.; vgl. auch Greuel, 1999, S. 286 ff.; Jank, 2021, S. 39; Schatt, 2021, S. 154). Insgesamt ergibt sich aus Alts Adaption der Schichtentheorie Hartmanns das Bild „eines zweidimensionalen Gefüges von Schichten“ (Alt, 1968, S. 113), welche in gegenseitiger Wechselwirkung stehen und in Form einer „durchgehende[n] Transparenz“ (Alt, 1968, S. 113) aufeinander verweisen. Das beschriebene Schichtenmodell sei zwar dazu geeignet, Schüler:innen und Lehrer:innen den Aufbau von Kunstwerken und die verschiedenen Stufen der geistigen Erarbeitung zu veranschaulichen, es dürfe jedoch nicht als aufbauende Anleitung zum Umgang mit Kunstwerken aufgefasst werden. Alt ist diesbezüglich nämlich der Meinung, dass Musikhörer:innen zwischen den verschiedenen Außenschichten des musikalischen Kunstwerks und den korrespondierenden Innenschichten des Musikhörens und der geistigen Erarbeitung hin und her wechseln müssen (vgl. Alt, 1968, S. 116).

### *Methoden der Interpretation*

Über die genannten eher abstrakten, teils kunstphilosophischen Überlegungen hinaus geht Alt auch auf Methoden der Interpretation von Musik ein; der Autor versteht hierunter „Methoden, eine Komposition verständlich zu machen“ (Alt, 1968, S. 129). In der *Didaktik der Musik* findet sich diesbezüglich ein umfassender Überblick (Alt, 1968, S. 129 ff.), welcher als „typologische Darstellung der verschiedenen Interpretationsmethoden“ (Greuel, 1999, S. 291) verstanden werden kann. So unterscheidet Alt

- *phänomenologische Methoden* (Formanalyse, Energetik), mit deren Hilfe „Musik [...] aus sich selbst gedeutet und als ein vom Hörer unabhängiger Eigenbereich angesehen werden“ (Alt, 1968, S. 130) könne,
- *psychologische Methoden* (Hermeneutik, Stimmungsästhetik), bei denen „[d]as Kunstwerk [...] in seiner Verbundenheit mit dem Hörer gedeutet“ (Alt, 1968, S. 129) werde,
- und eine Reihe von *historischen Methoden*, die auf ein Verständlich-Werden des „musikalische[n] Kunstwerk[s] aus seinen Zusammenhängen mit dem Schöpfer und seiner Zeit“ (Alt, 1968, S. 130) abzielten. Hier differenziert Alt biografische, genetische, musikgeschichtliche, kulturgeschichtliche und stilkundliche

Methoden sowie die „Methode der *wechselseitigen Erhellung der Künste*“ (Alt, 1968, S. 171, H. i. O.).<sup>16</sup>

Der dritte und abschließende Teil von Alts Schrift stellt eine knappe Skizzierung eines Gesamtplans für den Musikunterricht dar, welcher nicht nur die vier Funktionsfelder miteinander zu vereinen, sondern auch schulformspezifische Aspekte zu berücksichtigen sucht (Alt, 1968, S. 249–264). Insbesondere diese Integration zu einem großen Ganzen führt dazu, dass der oben dargestellte Einwand Greuels, Alt habe seine Überlegungen nicht als geschlossene Konzeption verstanden, relativiert werden muss. Alts Schrift erfüllt nämlich durchaus Kriterien für (musikdidaktische) Konzeptionsbildung, wie sie von verschiedenen Autor:innen formuliert worden sind (vgl. z.B. Lehmann-Wermser, 2016b, S. 16 f.; Ott, 2005, S. 134): Die *Didaktik der Musik* bildet ein zwar zuweilen als eklektizistisch kritisiertes (s.u.), dennoch aber unverwechselbares und konsistentes Gesamtmodell. Es werden Fragen nach Sinn und Zweck des Musikunterrichts gestellt und beantwortet, begründete Aussagen über musikpädagogisches Handeln getroffen sowie Maßstäbe für die Auswahl von Unterrichtsgegenständen angegeben. Alts Schrift ist gedanklich an die Institution Schule gebunden und setzt sich mit fachspezifischen, d.h. fachbezogenen Problemstellungen auseinander. Die Anlage der *Didaktik der Musik* verleitet somit sehr dazu, diese auch als geschlossene musikdidaktische Konzeption zu verstehen.<sup>17</sup>

Sowohl einzelne Teilaspekte von Alts Überlegungen als auch seine Konzeption als Ganze sind intensiv rezipiert und kritisch diskutiert worden. So stellt sich beispielsweise das von Alt entfaltete System von Sinnkategorien als grundsätzlich problematisch und insbesondere zu einseitig auf Klassische Musik zugeschnitten heraus: Hermann Josef Kaiser und Eckard Nolte hinterfragen diesbezüglich, „ob die Altschen Kategorien nicht an zu vordergründigen und keineswegs eindeutigen (trennscharfen) Kriterien festgemacht werden“ (Kaiser & Nolte, 2003, S. 64); Peter W. Schatt urteilt deutlicher, „dass die Kategorien, nach denen Musik geordnet und erfasst werden soll, einerseits banal und andererseits gewaltsam sind“ (Schatt, 2021, S. 154). Greuel kommt zu dem Schluss, dass Alts Kategoriensystem „nur für den auf *Verstehen* ausgerichteten Umgang mit europäischer Kunstmusik Orientierungsfunktion beanspruchen“ (Greuel, 1999, S. 286, H. i. O.) kann. Richter schließt sich ähnlich kritisch

<sup>16</sup> Es erscheint an dieser Stelle nicht zielführend, die einzelnen Methoden en detail zu erläutern und zu diskutieren. Siehe hierzu die ausführliche Darstellung bei Alt selbst (1968, S. 129–175) und die überblicksartige Zusammenfassung bei Greuel (1999, S. 291 ff.).

<sup>17</sup> Verwiesen sei darauf, dass nach wie vor kein Konsens bezüglich des Konzeptionsbegriffs herrscht: „Unklar bleibt, welche definitorischen Minimalbedingungen erfüllt sein müssen, damit überhaupt von einer Konzeption die Rede sein kann. [...] Der Begriff bleibt mehrdeutig, trotz sporadischer Bemühungen um Klärung“ (Ott, 2018, S. 284).

an: „Der Versuch einer Systematisierung der Musikwerke in verbundene und absolute Musik [...] zerstückel[t] das gutgemeinte Auslegungskonzept Alts zu einer normativen Kunstwerkdidaktik“ (Richter, 2000, S. 153). Weitere generelle Kritikpunkte an Alts Überlegungen fasst Jank (2021, S. 38 f.) prägnant zusammen: So wurde Alts Konzeption beispielsweise als Abbilddidaktik kritisiert, die funktionale Reduktion des Musizierens in Frage gestellt oder die Verquickung verschiedener, unterschiedlicher Theorieansätze als eklektizistisch beurteilt. Als wesentlichster, in der Rezeption immer wieder vorgebrachter Einwand kann der im oben stehenden Zitat von Richter bereits angesprochene, überhöhend-wertende und normativ aufgeladene Begriff des musikalischen (klassischen) Kunstwerks angesehen werden. Das Kunstwerk ist bei Alt (1968, S. 85) „ein idealtypisches Gefüge“; Kaiser und Nolte (2003, S. 61) zufolge sei es in dessen Ausführungen „die den Musikunterricht zentrierende Idee“. Janks Einschätzung geht darüber noch hinaus: Durch die Auseinandersetzung mit klassischen Kunstwerken (Interpretation) werde eine musikalische Werteerziehung angestrebt (vgl. Jank, 2021, S. 38). Während Alt diesbezüglich zunächst noch von einem „lebenshermeneutische[n] Motiv“ (Alt, 1968, S. 16; siehe oben) der Auslegungslehre spricht, kulminiert seine Argumentation im späteren Verlauf der *Didaktik der Musik* gar im Begriff „Lebenshilfe an der Jugend“ (Alt, 1968, S. 244). Das Kunstwerk stellt sich insgesamt als normativer Dreh- und Angelpunkt der gesamten musikdidaktischen Überlegungen Alts dar: Malte Sachsse spricht in diesem Zusammenhang auch von der normativen Festsetzung eines „Schatz[es] für wissenswert und kennenswert gehaltener Kunstwerke“ (Sachsse, 2014, S. 206). Besonders aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang Alts Gedanke, verschiedene in Wert und Anspruch differierende Musiken in eine auf dem oben dargestellten (problematischen) Sinnkategorien-System basierende „wertmäßige Rangordnung [zu] bringen“ (Alt, 1968, S. 244). Diese Rangordnung sei pyramidenartig zu denken – „oberhalb dieser Pyramide erhebt sich die zweckfreie Kunstmusik“ (Alt, 1968, S. 245; vgl. Jank, 2021, S. 38). Denkt man dieses Bild einer sich über der Pyramide anderer Musiken erhebenden Kunstmusik weiter, so hätte Alt als Untertitel seiner *Didaktik der Musik* meiner Meinung nach auch die Formulierung Orientierung *zum* Kunstwerk (statt Orientierung *am* Kunstwerk) wählen können. Aus fachhistorischer Sicht ist darauf hinzuweisen, dass Alts Überlegungen als bereits zu seiner Zeit „fast schon anachronistisch konservative musikdidaktische Position“ (Jank, 2021, S. 40) einzuordnen sind. Dies hält auch Gruhn fest:

„Doch es entbehrt nicht einer gewissen Tragik, daß Alts Reformimpuls im Grunde zu spät kam. [...] Alts Impulse für den Musikunterricht standen, so

notwendig und konzeptionell bedeutsam sie waren, bereits beim Erscheinen seiner Didaktik nicht mehr auf der Höhe der Zeit.“ (Gruhn, 2003, S. 304)

Alt ebnete jedoch durch seine endgültige Abkehr von musischer Bildung und Erziehung und mit seinem Plädoyer für die wissenschaftliche Absicherung des Schulfachs Musik den Weg für weitere konzeptionelle und musikdidaktische Überlegungen von anderen Autor:innen in den folgenden Jahren und Jahrzehnten (vgl. Jank, 2021, S. 40).

Drei Jahre nach der Erstveröffentlichung von Alts *Didaktik der Musik* und mit deutlichem Bezug zum Altschen Denken (Schatt, 2021, S. 155; Jank, 2021, S. 46) legt Ehrenforth 1971 seine Schrift *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation von Musik* vor. Gleich zu Beginn des ersten Kapitels hebt der Autor die Bedeutung der beiden im Titel der Schrift genannten Begriffe hervor. So heißt es bei Ehrenforth (1971, S. 5): „Das richtige Verstehen und die sachgemäße Auslegung der Musik ist ein Zentralthema der Musikerziehung.“ Zwar lassen sich die Ausführungen des Autors als grundsätzlich unabhängig von bestimmten Musik(richtung)en verstehen, sie werden jedoch von Richter vor allem für die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Klassischer Musik fruchtbar gemacht (s.u.). In gewisser Parallelität zu Alt weist Ehrenforth zunächst auf einen Wandel der Musikkultur hin, welcher auf den Einfluss von Tonträgern, Massenmedien und einer hieraus resultierenden Ausweitung des musikalischen Angebots zurückzuführen sei: „Das Weltmuseum der Musik ist zugleich zum Warenhaus geworden, das wie nie zuvor für jeden Geschmack und jede Interessenlage ihre [sic!] Artikel bereithält“ (Ehrenforth, 1971, S. 8). Ähnlich wie Alt betont der Autor auch die Notwendigkeit von „Orientierungs- und Verständnishilfen“ (Ehrenforth, 1971, S. 8), die nötig seien, um „die Freiheit des Menschen, d.h. seine Mündigkeit [zu] bewahren“ (Ehrenforth, 1971, S. 8). Die Konsequenzen, die Ehrenforth aus dieser Situationsanalyse zieht, unterscheiden sich jedoch deutlich von Alts Gedanken, was sich im Programm der in der Schrift entfalteten *Didaktischen Interpretation* wiederfindet:

„Die Eigenständigkeit der didaktischen Interpretation nun liegt darin, daß sie weder das Musik- bzw. Werkverständnis voraussetzen noch den Sachanspruch des zu interpretierenden Werkes rücksichtslos zur Geltung bringen kann, sondern daß sie den Hörer voll im Auge behält und ihn dort *abholt*, wo er nach Hörerwartung und Rezeptionsvermögen vermutet werden muß. Diese unmittelbare Verknüpfung von Werkanspruch und Höreinstellung, von *Sache* und

*Mensch*, ist der besondere Auftrag einer didaktischen Interpretation der Musik.“ (Ehrenforth, 1971, S. 5, H. i. O.)

Ehrenforth plädiert also dafür, neben dem Objekt auch das Subjekt (d.h. die Schüler:innen) zu berücksichtigen und dessen „sich wandelnden *Verstehenshorizont* mitzudenken“ (Ehrenforth, 1971, S. 6, H. i. O.). Die hiermit intendierte Verknüpfung beziehungsweise Begegnung von Objekt und Subjekt sei im Modell des hermeneutischen Zirkels<sup>18</sup> angemessen dargestellt (vgl. Ehrenforth, 1971, S. 39 f.). Verstehen von Musik fasst der Autor als Gespräch zwischen Subjekt und Objekt auf, welches die Wirklichkeit des musikalischen Werks erfahrbar werden lasse: „In diesem Gespräch müssen An-sprache und An-spruch des Werkes *und* des Hörers zur Geltung kommen“ (Ehrenforth, 1971, S. 42, Hervorhebung und Trennstriche im Original). Aufgabe der didaktischen Interpretation sei es nun, ein solches Gespräch zu initiieren und zu unterstützen, indem zum einen das Werk analysiert und auf Deutungsmöglichkeiten hin untersucht, zum anderen aber auch den Schüler:innen der „Raum für die persönliche Erfahrung und Aneignung [...] offen[ge]halten“ (Ehrenforth, 1971, S. 42) werde.

Während Ehrenforth in erster Linie philosophische und somit theoretische Grundlagen der *Didaktischen Interpretation* entfaltet, widmet sich Richter in seiner Schrift *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik* (Richter, 1976) einer praktischen Ausarbeitung der Überlegungen Ehrenforths (vgl. Fischer, 1986, S. 304; Gruhn, 2003, S. 346 ff.; Vogt, 2016, S. 35; Weidner, 2018, S. 350). Richter fasst die Überlegungen von Ehrenforth zunächst zu zwei zentralen Gedanken zusammen:

„1. Verstehen von Musik zielt auf die *Horizontverschmelzung* eines Hörobjekts und eines Hörsubjekts, die beide ihre geschichtlich sich wandelnden Lebensbedingungen, ihren *individuierten Lebenszusammenhang*, in diesen Akt einbringen. 2. Aufgabe des Musiklehrers ist es, den Schüler zu dieser verstehenden Auseinandersetzung dort abzuholen, »wo er nach Hörerwartung und Rezeptionsvermögen vermutet werden muß.«“ (Richter, 1976, S. 7, Hervorhebung und Zitat im Original)

<sup>18</sup> Ehrenforth setzt sich in seiner Schrift intensiv mit dem Begriff der Hermeneutik auseinander und rekurriert in diesem Kontext unter anderem auf Hermann Kretschmar, Friedrich Schleiermacher, Hans Georg-Gadamer, Wilhelm Dilthey und Martin Heidegger (Ehrenforth, 1971, S. 19 ff.). Er grenzt sich davon ab, Hermeneutik lediglich als eine Methode der Interpretation aufzufassen: „Hermeneutik in diesem weiteren Sinn erschöpft sich nicht mehr im Entwurf einer Methodik des rechten Textverständnisses, sondern fragt nach den Bedingungen und der Struktur des Verstehens überhaupt“ (Ehrenforth, 1971, S. 6). Zum Hermeneutik-Verständnis von Ehrenforth (und Richter) siehe Krause-Benz, 2020.

Richter etabliert nun den Begriff der Erfahrung als „Schlüsselbegriff der didaktischen Interpretation“ (Richter, 1976, S. 34) und versteht darunter

„alle Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit einer Sache, also außer (kognitiver) Erkenntnis, die einen unabdingbaren Anteil an Erfahrung hat, auch zum Beispiel seine körperlich-motorischen und die emotional-affektiven Weisen und Möglichkeiten“ (Richter, 1976, S. 35).

An anderer Stelle spricht Richter davon, dass er den Begriff der Erfahrung „[f]ür den Bereich [verwendet], in dem die Sache mit ihrer (Um-)Welt, mit dem Schüler und seinem Lebenshorizont zusammentrifft“ (Richter, 1976, S. 44). Weitgehend entspreche dieser von ihm gebrauchte Erfahrungsbegriff dem Verstehensbegriff der neueren Hermeneutik (Richter, 1976, S. 34); Vogt weist diesbezüglich zurecht darauf hin, dass Richter den Erfahrungsbegriff nicht allzu genau entfaltet (Vogt, 2016, S. 35).<sup>19</sup> Im Rahmen der *Didaktischen Interpretation* stelle sich hiervon ausgehend die Frage, welche Erfahrungen „von der Sache, von der Welt und von sich selbst“ (Richter, 1976, S. 34) Schüler:innen mit einem Gegenstand machen können. Konkret mit Blick auf „musikalische Gegenstände“ (Richter, 1976, S. 39) unterscheidet Richter die folgenden drei „Erfahrungsdimensionen“ (Vogt, 2016, S. 36): „musikalisch-materiale und musikalisch-technische Erfahrungen [...]; allgemein musikalische Erfahrungen [...]; allgemeine Erfahrungen“ (Richter, 1976, S. 39). Ausgehend von der Grundforderung der *Didaktischen Interpretation*, den Horizont des Subjektes mitzudenken und die Schüler:innen „abzuholen“ (Richter, 1976, S. 9), spricht sich Richter für einen Unterricht aus, der „in dem Versuch einer Verschmelzung des Schülerhorizontes mit der Erfahrung, die der Gegenstand (in den drei Dimensionen der Sachebene, der allgemein-musikalischen Ebene und der übergreifenden Ebene des Welt- und Selbstverstehens) vermittelt“ (Richter, 1976, S. 43), besteht.

Richters Überlegungen laufen in einem prozesshaften Modell aus neun Arbeitsschritten zusammen (Richter, 1976, S. 42). Dieses Modell unterscheidet den Bereich der Erfahrung und den Bereich der didaktischen Vermittlung und sucht diese beiden Bereiche mit einer didaktischen Brücke zu verknüpfen (vgl. Sachsse, 2014, S. 243; Vogt, 2016, S. 37 ff.): Zunächst sollten Lehrer:innen sich selbst einem Musikstück unvoreingenommen nähern und dieses im Sinne einer „Sachklärung“ (Richter, 1976, S. 42) quasi neutral untersuchen. Zurecht weist Vogt kritisch darauf hin, dass diese Forderung nahezu unmöglich erscheint, da Musiklehrer:innen Musikstücken nie komplett unvoreingenommen begegnen könnten und immer schon ein professionelles (hermeneutisches) Vorverständnis mitbrächten (Vogt, 2016,

<sup>19</sup> Zur Bedeutung des Erfahrungsbegriffs in der Musikpädagogik siehe auch die grundlegenden Überlegungen von Kaiser (Kaiser, 1992; 2014).



S. 37). Danach gelte es, das jeweilige Musikstück in einer „Sachdeutung“ (Richter, 1976, S. 42) zu interpretieren und potenzielle Erfahrungen (der oben beschriebenen Dimensionen), die das Musikstück mit sich bringe, herauszuarbeiten. Hiermit wird bereits – bildlich gesprochen – der Fuß auf die didaktische Brücke gesetzt (vgl. Vogt, 2016, S. 37). Die folgenden Arbeitsschritte widmen sich hieran anknüpfend der Formulierung von Unterrichtsthemen, der Berücksichtigung der abzuholenden Schüler:innen in den jeweiligen Lerngruppen, dem Ausarbeiten von Stunden, Unterrichtseinheiten und -reihen, aber auch der Entscheidung für Unterrichtsstoffe, -methoden und -materialien (Richter, 1976, S. 42; vgl. Vogt, 2016, S. 37). Die entfalten konzeptionellen Überlegungen und das vorgestellte Prozess-Modell illustriert Richter in seiner Schrift *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik* anhand verschiedener Unterrichtsmodelle (Richter, 1976, S. 45–129).

In den folgenden Jahrzehnten wird die *Didaktische Interpretation* (bis heute) intensiv rezipiert und kritisiert (z.B. Fischer, 1986; Geuen, 2018, S. 21; Gruhn, 2003, S. 346 ff.; Helmholz, 2000, S. 46 ff.; Heß, 2003, S. 126 ff.; 2021; Jank, 1996, 2005; Krause-Benz, 2020; Sachsse, 2014, S. 241 ff.; Schatt, 2021, S. 155 ff.; Stroh, 1984; Süberkrüb, 2005; Vogt, 2016; Weidner, 2018, S. 350 f.). Darüber hinaus haben Ehrenforth und Richter die *Didaktische Interpretation*, zum Teil in direkter Reaktion auf die geäußerten Kritikpunkte, auch immer wieder modifiziert (z.B. Richter, 1983a; 1983b; 1984; 2012; Ehrenforth, 1993; 2001). Aus dieser Vielzahl an Veröffentlichungen sei hier vor allem Ehrenforths Aufsatz *Musik als Leben* (Ehrenforth, 1993) angeführt, in welchem der Autor auf den von Edmund Husserl geprägten Begriff der *Lebenswelt* zurückgreift und diesen für die Musikpädagogik umdeutet (vgl. Vogt, 2016, S. 40 f.).<sup>20</sup> Vogt fasst Ehrenforths Idee zusammen,

„in der Musik nach [...] einer lebensweltlichen Grundlage zu suchen, die vor jeder musikwissenschaftlichen Bearbeitung freigelegt werden sollte. [...] So unterschiedlich die sozialen Alltagswelten und die musikalischen Präferenzen der Schüler auch sein mögen: Wenn ihre grundlegende *Lebenswelt* die gleiche ist, so werden sie in jedem Musikstück etwas finden, das sie verstehen und damit auch wertschätzen können.“ (Vogt, 2016, S. 41, H. i. O.)

<sup>20</sup> Nach der Veröffentlichung von Ehrenforths Aufsatz entspinnt sich eine Kontroverse zu diesem Begriff von *Lebenswelt* (siehe z.B. Vogt, 1997; Richter, 1997). Vogt kritisiert an Ehrenforths Überlegungen unter anderem, dass es sich „um eine Verkürzung des phänomenologischen Ansatzes Husserls handelt“ (Vogt, 2016, S. 41). Vergleichbar hierzu spricht auch Schatt (2021, S. 159) von einer oberflächlichen Rezeption des Lebenswelt-Begriffs durch Ehrenforth. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Lebensweltbegriff im Spannungsfeld von Phänomenologie und Musikpädagogik liefert Vogt wenige Jahre später (Vogt, 2001).

Diesen „Ort lebensweltlicher Gemeinsamkeit, gewissermaßen den *Markt*, auf dem sich die *Lebens- und Erfahrungswege* der Vielen in der Stadt begegnen und kreuzen“ (Ehrenforth, 1993, S. 18, H. i. O.) bezeichnet Ehrenforth als *Topos*, seine didaktischen Überlegungen werden in der Folge als *Topos-Didaktik* rezipiert. Der Autor stellt die These auf, dass es „eine uns allen gemeinsame Welt“ (Ehrenforth, 1993, S. 18) gibt, welche sich in grundsätzlich allen Menschen bekannten, emotionalen Phänomenen wie Freude, Trauer, Enttäuschung, Verachtung, Bewunderung, Hass und Liebe widerspiegeln. Aus der Überzeugung, dass entsprechende Phänomene auch in Musiken (wieder)entdeckbar sind, folgert Ehrenforth, dass genau diese Phänomene als *Topoi* zur (hermeneutischen) Begegnung mit Musik fruchtbar gemacht werden können (vgl. Vogt, 2016, S. 41). Vergleichbar zu Ehrenforth's Gedanken lassen sich die Überlegungen von Richter begreifen, der zunächst von „Treffpunkten“ (Richter, 1983a, S. 26; 1983b, S. 20; vgl. auch Richter, 2012, S. 57 ff.) und „allgemeinen Erfahrungsmustern oder Sinnmodellen“ (Richter, 1983a, S. 26), später dann von „allgemeinen Prinzipien der Gestaltung“ (Richter, 2012, S. 59)<sup>21</sup> spricht, mit denen die verstehende Auseinandersetzung mit Musik im Musikunterricht angebahnt werden soll.<sup>22</sup> Sowohl Ehrenforth als auch Richter scheint es aber immer „um ein Wiederentdecken von etwas, das die SchülerInnen auch aus ihrem sonstigen Leben (und aus anderen Fächern) schon kennen“ (Vogt, 2016, S. 42), zu gehen. Schatt konstatiert diesbezüglich zu Recht:

„An dieser Stelle wird ein zentrales Problem der *Didaktischen Interpretation* deutlich: Sie usurpierte immer wieder eine Gemeinsamkeit und machte sie zur Grundlage unterrichtsbezogener Entscheidungen, statt zu bedenken, dass es im Unterricht darum geht, diese Gemeinsamkeit erst herzustellen. Dazu aber wäre vorerst das Unterschiedliche zur Sprache zu bringen.“ (Schatt, 2021, S. 160, H. i. O.)

Deutliche und nachvollziehbare Kritik an der *Topos-Didaktik* hat auch Vogt (1997) in seinem Aufsatz *Der Begriff der Lebenswelt gegen seine Liebhaber verteidigt* geäußert: „Die Trauer eines bestimmten Menschen, in einer bestimmten Zeit, in einer bestimmten musikalischen Gestaltungsweise ist nicht aufzulösen in eine *Trauer an sich*“ (Vogt, 1997, S. 40, H. i. O.). Mit Heß kann darüber hinausgehend bezweifelt

<sup>21</sup> Richter gibt eine Reihe von Beispielen für solche allgemeinen Prinzipien der Gestaltung: Öffnen – Schließen, Anfang – Schluss, Bewegung – Stillstand etc. (Richter, 2012, S. 60).

<sup>22</sup> Ehrenforth weist selbst auf eine Nähe des von ihm verwendeten *Topos*-Begriffs zu Richters *Treffpunkt*-Begriff hin: „Der Begriff steht dem von Christoph Richter vorgeschlagenen Begriff des *Treffpunkts* nahe, hat aber auch andere Schattierungen“ (Ehrenforth, 1993, Anmerkung 19, H. i. O.). Auch aus Richters Ausführungen (2012, S. 57 ff.) wird deutlich, wie ähnlich die beiden Begriffe verwendet werden.

werden, dass Musik überhaupt „ein Medium [ist], das zu Topoi geronnene Erfahrungen [...] transportiert oder transferiert“ (Heß, 2003, S. 130). Für die Autorin ist Musik „selbst eine menschliche Grunderfahrung [...]: Musik ist eine anthropologische Universalie und nicht Materialisierungsmedium außermusikalischer Phänomene oder Erfahrungen“ (Heß, 2003, S. 130).

Über die Einwände an der *Topos-Didaktik* hinaus ist auch Kritik an der *Didaktischen Interpretation* als Ganzem geübt worden. Diese richtet sich vor allem gegen die zugrunde liegenden Begriffe von *Verstehen* (Heß, 2003; aus konstruktivistischer Perspektive auch Krause, 2008a, S. 95)<sup>23</sup> sowie gegen die starke Objektbezogenheit und die Fokussierung auf Klassische Musik (Jank, 1996) (vgl. hierzu auch Geuen, 2018, S. 21; Weidner, 2018, S. 351).<sup>24</sup> Jank zufolge halten Richter und Ehrenforth

„an einem engen, normativen Begriff des musikalischen Kunstwerks fest, der primär an der europäischen Musikgeschichte seit 1600 orientiert ist; dies zeigt die Auswahl der Werke in Richters zahlreichen Beschreibungen von Unterrichtseinheiten und -stunden“ (Jank, 1996, S. 242).

Insgesamt stellt sich die *Didaktische Interpretation* „vielen als die einzig noch immer beachtenswerte Version einer grundsätzlich *kunstwerkorientierten* Musikdidaktik“ (Vogt, 2016, S. 31, H. i. O.) dar. Bei genauerem Hinsehen und vor dem Hintergrund der im Laufe der Zeit vorgenommenen Modifikationen entpuppt sie sich allerdings vor allem als musikdidaktische Grundhaltung von Musiklehrer:innen (vgl. Vogt, 2016, S. 42; Jank, 2021, S. 47 f.) und weniger als musikdidaktische Konzeption im Sinne von Lehmann-Wermser (2016b, S. 16 f.) oder Ott (2005, S. 134): Zwar stellt und beantwortet die *Didaktische Interpretation* auch Fragen nach Sinn und Zweck des Musikunterrichts, sie bietet beispielsweise jedoch kaum Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsgegenständen. Vogt (2016, S. 42) kommt diesbezüglich zu folgendem abschließenden Urteil: „Eine wirklich musikdidaktische Konzeption ist sie aber damit nicht mehr – vielleicht ist sie es aber auch nie gewesen.“

## 2.2 Jüngere Diskurse ab der Jahrtausendwende

Mit dem in 2.1 gegebenen Überblick und dem Nachweis der intensiven bis in die Gegenwart reichenden Rezeption der konzeptionellen Überlegungen von Ehrenforth

<sup>23</sup> Eine gründliche Auseinandersetzung mit dem Hermeneutik-Verständnis von Ehrenforth und Richter legt Martina Krause-Benz (2020) vor.

<sup>24</sup> Weitere Kritikpunkte finden sich z.B. bei Fischer (1986) und Vogt (2016). Ein immer wieder vorgebrachter Einwand bezieht sich auch darauf, dass die ausführliche Vorbereitung im von Richter ausgearbeiteten Modell der Unterrichtsvorbereitung in der Praxis schwerlich durchführbar ist und Musiklehrer:innen überfordert (vgl. z.B. Süberkrüb, 2005, S. 117 f.).

und Richter ist bereits der Bogen ins neue Jahrtausend geschlagen. Grundsätzlich ist festzustellen, dass sich konzeptionelle musikpädagogische Überlegungen immer weiter diversifiziert haben: „Die dem Musikunterricht im letzten Drittel des 20. Jh.s zugewachsene Fülle der Themen, Inhalte und Arbeitsweisen führte zu einem Pluralismus ganz unterschiedlicher musikdidaktischer Konzepte mit unterschiedlichen Reichweiten“ (Jank, 2021, S. 51).<sup>25</sup> Die von Jank beschriebene Pluralisierung setzt sich auch in jüngerer Zeit fort. Wie in den folgenden Unterkapiteln gezeigt wird, bleibt Klassische Musik in diesem Kontext – auch wenn sich musikdidaktisch-konzeptionelle Überlegungen nicht mehr wie bei Alt, Ehrenforth und Richter an ihr orientieren – ein virulenter Diskussions- und Streitpunkt der musikpädagogischen Disziplin. Verwiesen sei nur exemplarisch auf die zwei Podiumsdiskussionen im Rahmen von AfS-Bundeskongressen »Klassik« im Musikunterricht (Terhag, 2008) und *Der Untergang des Abendlands* (Terhag, 2004).

In den folgenden Unterkapiteln werden nun einzelne für die jüngere musikpädagogische Diskussion wichtige Diskursstränge um Klassische Musik herausgegriffen. So wird zunächst ein Blick auf das unter dem Titel *Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts* stehende Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung (2006) und dessen Rezeption geworfen (2.2.1), bevor der maßgebliche Beitrag »Klassik« im Unterricht von Heß (2021) zur Systematisierung von Argumentationslinien zum Unterrichten Klassischer Musik vor dem Hintergrund verschiedener musikpädagogischer Zielvorstellungen fokussiert wird (2.2.2). Anschließend wird das sich zunehmend etablierende Feld der Musikvermittlung gestreift (2.2.3). Mit Blick auf Veröffentlichungen der jüngsten Vergangenheit steht danach eine hegemoniekritische Perspektive auf die Bedeutung von Klassischer Musik für die Disziplin der Musikpädagogik im Zentrum (2.2.4). Gemein ist diesen vier Diskurssträngen, dass sie sich – wenn auch auf unterschiedlichen Ebenen – mit der Relevanz von Klassischer Musik für musikpädagogische Kontexte auseinandersetzen. Die Auswahl der jeweiligen Diskursstränge ist dabei nicht willkürlich; vielmehr können die einzelnen Perspektiven zur Diskussion und Einordnung der Ergebnisse des empirischen Teils dieser Arbeit genutzt werden. So werden etwa die in 2.2.2 genannten Verknüpfungen von Klassischer Musik mit musikpädagogischen Zielvorstellungen im musikdidaktischen Diskurs mit den in 5.3 herausgearbeiteten Zielvorstellungen der interviewten Musiklehrer:innen in Beziehung gesetzt.

---

<sup>25</sup> Siehe hierzu zum Überblick z.B. Gruhn, 2003, S. 327–354; 2005; Helmholz, 2000; Jank, 2021, S. 34 ff.; Ott, 2005; 2018.

### 2.2.1 Klassische Musik als Wert unserer Kultur?

2004 fordern die Autor:innen des zweiten Grundsatzpapiers der Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS)<sup>26</sup> eine „Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts“ (Konrad-Adenauer-Stiftung, 2006, S. 17).<sup>27</sup> In einer Vorbemerkung kritisieren die Autor:innen des KAS-Grundsatzpapiers, dass sich schulpolitische Diskussionen vor allem auf „schulorganisatorische und unterrichtstechnische Fragen“ (Konrad-Adenauer-Stiftung, 2006, S. 17) konzentrieren. Im Gegensatz hierzu plädieren sie für eine Verständigung über festzulegende Bildungsinhalte:

„Umfassende Allgemeinbildung setzt vielmehr einen sehr viel tiefergehenden kulturellen Auftrag der Schule voraus; dieser kann nur dann eingelöst werden, wenn die für das Unterrichten notwendige Folie der Inhalte *stimmt*, das heißt, wenn man sich wieder über grundlegende und verbindliche Bildungsinhalte verständigt.“ (Konrad-Adenauer-Stiftung, 2006, S. 17, H. i. O.)

Das KAS-Grundsatzpapier fordert nun eine „Rückbesinnung auf Tradition“ (Konrad-Adenauer-Stiftung, 2006, S. 18), ohne die, so wird argumentiert, Innovation nicht möglich sei. Zwar bemühen sich die Autor:innen um eine Verortung ihrer Positionen, indem sie schlaglichtartig auf die Bedeutung von Schulbildung allgemein und die Relevanz von kultureller und musikalischer Bildung im Speziellen eingehen; die entfaltete Argumentation bleibt jedoch an einigen Stellen unschlüssig (vgl. Heß, 2006b, S. 47 f.; Jünger, 2006a, S. 56).

Es soll an dieser Stelle nicht der gesamte Inhalt des KAS-Grundsatzpapiers wiedergegeben werden, verstärkt sei jedoch auf Passagen eingegangen, die die Rolle von Klassischer Musik thematisieren. Diese Klassische Musik wird im Kontext des KAS-Grundsatzpapiers als Tradition, auf die sich rückbesonnen werden sollte, verstanden. Besonders deutlich wird der Stellenwert, der Klassischer Musik im KAS-Grundsatzpapier zugeschrieben wird, in folgendem Zitat:

„Die Fähigkeit der Mitglieder eines Gemeinwesens zu einer anspruchsvollen Verständigung untereinander setzt gemeinsame kulturelle Erfahrungen voraus: Kenntnis herausragender und exemplarischer musikalischer Werke ist dafür eine wichtige Basis. Die Begegnung mit den Kunstwerken primär der abendländischen Musikgeschichte befähigen daher den Menschen zu begründeter Urteilskraft und bildet Wurzeln in der eigenen Kultur.“ (Konrad-Adenauer-Stiftung, 2006, S. 22)

<sup>26</sup> Zur Einordnung der Entstehung dieses Papiers siehe Kaiser, 2006a.

<sup>27</sup> Die angegebenen Seitenzahlen bei Verweisen auf das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung beziehen sich auf die abgedruckte Version in Kaiser et al., 2006.

Schüler:innen sollten sich also mit Klassischer Musik in der Schule auseinandersetzen, um zunehmend in der vermeintlichen eigenen Kultur gefestigt zu sein und um die eigene Urteilskraft auszubilden. Hierzu heißt es an anderer Stelle des KAS-Grundsatzpapiers, dass „[n]eben dem Elternhaus [...] nur die Schule die Chance [hat], systematisch zur Geschmacksbildung beizutragen, indem sie Kriterien zur Kritik (*Unterscheidung*) von anspruchsvoller und anspruchsloser Musik vermittelt“ (Konrad-Adenauer-Stiftung, 2006, S. 20, H. i. O.). Vor dem Hintergrund gegenwärtiger musikpädagogischer Diskurse (z.B. zur grundsätzlichen Gleichwertigkeit aller Musikkulturen der Welt als Grundprinzip von Interkultureller beziehungsweise Transkultureller Musikpädagogik oder zum Einbezug von Populärer Musik im Musikunterricht) irritiert die im oben stehenden Zitat deutlich werdende Einordnung von Klassischer Musik als Teil der sogenannten eigenen Kultur der Schüler:innen; fast schon erschütternd ist schließlich die mehr als befremdliche Forderung, als Kontrast zu „großen Werken der Musikgeschichte“ (Konrad-Adenauer-Stiftung, 2006, S. 22) von Zeit zu Zeit „andere Kulturkreise exemplarisch einzubeziehen“ (Konrad-Adenauer-Stiftung, 2006, S. 22; vgl. auch Barth, 2006b, S. 32).

Nach einem Schnelldurchgang durch „Konzepte des Musikunterrichts“ (Konrad-Adenauer-Stiftung, 2006, S. 23), wobei nur bedingt von auch schon zur Jahrtausendwende präsenten musikpädagogischen Diskursen – z.B. zu musikalisch-ästhetischer Bildung (Rolle, 1999; Wallbaum, 2000) – Notiz genommen wird, konstatieren die Autor:innen des KAS-Grundsatzpapiers, dass „zu wenig konkrete Formulierungen und inhaltlich zu große Freiheit“ (Konrad-Adenauer-Stiftung, 2006, S. 24) zu „Beliebigkeit und *Gleich-Gültigkeit*“ (Konrad-Adenauer-Stiftung, 2006, S. 24, H. i. O.) führen können. Die zu ziehende Konsequenz des KAS-Grundsatzpapiers ist eindeutig: „Nur durch einen festgelegten Kanon an Werken kann diesen Gefahren begegnet werden“ (Konrad-Adenauer-Stiftung, 2006, S. 25). Ein solcher Kanon, der auch eine musikalische Nivellierung und eine Abwertung des Musikunterrichts verhindern soll, wird dann am Ende des Grundsatzpapiers in Form einer Werkliste mitgeliefert.

In diesem Zusammenhang fügen sich die Überlegungen der Autor:innen noch einmal zusammen: „[O]hne kanonisches Wissen [...] sind kulturelle Identität und Kommunikation kaum möglich“ (Konrad-Adenauer-Stiftung, 2006, S. 26), „[o]hne gesicherte Werkkenntnis wird eine Orientierung in der Vielfalt und in einer durch Massenmedien omnipräsenten Musiklandschaft nicht möglich sein“ (Konrad-Adenauer-Stiftung, 2006, S. 26). Zwar lesen sich die an dieser Stelle zusammengeführten Überlegungen wie eine Art Fazit, die Aneinanderreihung von – versöhnlich formuliert – zumindest diskutablen Thesen hinterlässt jedoch ein unbefriedigendes Gefühl.

Der angehängte Kanon schließlich stellt ein *Best-Of* Klassischer Musik dar; das vertretene Primat Klassischer Musik lässt kaum Raum für die quantitativ deutlich unterrepräsentierten Bereiche Jazz, Rock und Pop.

Von vielen Musikpädagog:innen und aus unterschiedlichen Perspektiven wird das hier nur in Ansätzen vorgestellte KAS-Grundsatzpapier kritisch diskutiert. Dorothee Barth beispielsweise bezeichnet das KAS-Grundsatzpapier als eine „Mischung aus empirisch unbewiesenen Behauptungen und normativem Wunschdenken“ (Barth, 2006b, S. 32) und wirft den Autor:innen eine ungerechtfertigte Zentrierung auf abendländische Kunstmusik vor; diese werde „durch die konsequente Nicht-Beachtung sämtlicher anderer musikkultureller Praxen“ (Barth, 2006b, S. 31) überhöht. Weiterhin stellt Barth heraus, dass das KAS-Grundsatzpapier als ein Instrument der Reanimation einer „einstmals für selbstverständlich gehaltene[n] Überlegenheit der abendländischen Kunstmusik“ (Barth, 2006b, S. 32) eingeordnet werden kann. Diese Position zeige sich auch in einer vor dem Hintergrund der musikpädagogischen Entwicklungen des späten 20. Jahrhunderts anachronistisch anmutenden Abgrenzung von Musiken der Welt und Musiken der Schüler:innen (vgl. Barth, 2006b, S. 32).

Heß problematisiert die Werkliste des KAS-Grundsatzpapiers aus der Perspektive kritischer Überlegungen zu (musikalischen) Kanonisierungsprozessen allgemein (vgl. hierzu auch Heß, 2016); insbesondere fokussiert sie die Auswahl der Werke und die schulformspezifische Differenzierung. Sie stellt dar, dass der Werkkanon der KAS „als ein kulturelles Phänomen zu interpretieren“ (Heß, 2006b, S. 53) ist:

„Die [...] Auswahl der Kompositionen [...] hat nur teilweise mit den Werken selbst zu tun und kann deswegen – auch wenn der Text den Anschein erwecken möchte – nicht als eine kausale, nämlich an musikalischen Normen orientierte Auswahl gewertet werden.“ (Heß, 2006b, S. 54)

Vor diesem Hintergrund sei der Werkkanon der KAS als „eine Festschreibung bestehender gesellschaftlicher Wertungen und Praktiken“ (Heß, 2006b, S. 52) zu verstehen, der „für alle Schularten, aber ganz besonders für die Hauptschule, auf das zurück[greift], was in der *Schulmusik* und *Populären* bzw. *medialisierten Klassik* gängig ist“ (Heß, 2006b, S. 52, H. i. O.). Dies entzöge den im KAS-Grundsatzpapier angeführten Gründen, warum Schüler:innen sich mit Klassischer Musik beschäftigen sollen, die Grundlage: „Diese Werke [des KAS-Werkkanons, ER] sind nicht tradiert, weil sie *geronnener Geist* sind oder überzeitlichen Wert als Kompositionen haben, sondern weil sie sich in den skizzierten heterogenen gesellschaftlichen Prozessen behaupten konnten“ (Heß, 2006b, S. 54, H. i. O.).

Weitere Kritik am KAS-Grundsatzpapier liefert Hans Jünger, der insbesondere auf „Scheinargumentationen“ (Jünger, 2006a, S. 56) und „begriffliche[ ] Inkonsistenzen“ (Jünger, 2006a, S. 56) des Textes hinweist. Darüber hinaus widmet er sich auch einer Analyse der Motive der Kanon-Autor:innen. Kommunikationstheoretisch betrachtet sei ein Kanon „eine Mitteilung mit Appellcharakter“ (Jünger, 2006a, S. 57), zur Klärung der Motive dieser Mitteilung müssten Sender, Empfänger, Botschaft und Absicht analysiert werden. Jünger arbeitet heraus, dass die Autor:innen des KAS-Grundsatzpapiers mit ihrem Kanon folgende Motive verfolgen:

„Sie wollen die abendländische Musiktradition am Leben erhalten, sie wollen den Musiklehrern und der Schulverwaltung die Arbeit bei Planung und Beaufsichtigung des Musikunterrichts erleichtern, sie wollen bei den Schülern Nationalgefühl und Nationalstolz fördern, sie wollen soziale Ungleichheiten stabilisieren.“ (Jünger, 2006a, S. 67)

An anderer Stelle bezeichnet Jünger diese vier Motive als „Traditionspflege, Effizienzsteigerung, nationale Identität und soziale Distinktion“ (Jünger, 2006a, S. 68) und kommt zum grundsätzlichen Fazit: „Wem an schülerorientiertem Musikunterricht und an sozialer Gerechtigkeit gelegen ist, der muss diesen Kanon ablehnen“ (Jünger, 2006a, S. 68). Weitere kritische Positionierungen zum KAS-Grundsatzpapier finden sich in den Beiträgen von Kaiser, Rolle, Vogt und Wallbaum im selben Band (Kaiser, 2006b; Rolle, 2006; Vogt, 2006; Wallbaum, 2006; siehe darüber hinaus auch Barth, 2006a).

Erstaunliche Ähnlichkeiten lassen sich im Vergleich des KAS-Grundsatzpapiers mit den fast 50 Jahre vorher angesiedelten Ausführungen von Alt (vgl. 2.1) feststellen. Vergleichbar zu Alt streben die Autor:innen des KAS-Grundsatzpapiers eine Werteeziehung und Geschmacksbildung durch Klassische Musik an. In einer luziden Erörterung arbeitet Heß (2006a) heraus, wie problematisch die zugrunde liegende Argumentationsfigur Alts ist, ein gesetztes Bildungsideal durch den Einsatz von Klassischer Musik erreichen und die Beschäftigung mit Klassischer Musik somit legitimieren zu wollen.<sup>28</sup> Erstaunlicherweise bleibt ein vergleichbarer Legitimationsgedanke bis in die Gegenwart präsent. Nicht nur das KAS-Grundsatzpapier ist ein Beispiel hierfür, auch die amerikanische Musikpädagogin Estelle Jorgensen spricht von der besonderen Eignung Klassischer Musik zum Erreichen eines bestimmten Bildungs- und Gesellschaftsideals (vgl. Heß, 2006a, S. 80):

---

<sup>28</sup> Heß gelingt es im Übrigen aufzuzeigen, dass Alt die im Kern gleiche Argumentationsfigur bereits während der NS-Zeit genutzt hat (vgl. Heß, 2006a, S. 73 f.).



„At a time in which much music is intended to arouse emotion and desire, Western classical music appeals to the human spirit as it cultivates the intellect and invites critical reflection and imagination. Its intellectual appeal is consistent with the capacities required for the conduct of human and civil society.“ (Jorgensen, 2003, S. 136)<sup>29</sup>

## 2.2.2 Klassische Musik vor dem Hintergrund musikpädagogischer Zielvorstellungen

In ihrem inhaltlich breit gefächerten musikpädagogischen Schaffen hat sich Heß immer wieder mit Klassischer Musik beschäftigt (u.a. Heß, 2002; 2003; 2006b; 2012; 2016; 2018a). Besonders hervorzuheben ist Heß' grundlegender Text „*Klassik*“ *im Musikunterricht* (Heß, 2021), welcher, stetig überarbeitet, in der von Werner Jank herausgegebenen Musikdidaktik abgedruckt ist. Vor dem Hintergrund der immer wieder geführten Diskussion um die Bildungsrelevanz von Klassischer Musik an sich – Georg Brunner (2009, S. 42) formuliert diesbezüglich beispielsweise: „Klassische Musik gehört zur Allgemeinbildung“ – plädiert Heß für eine

„Abkehr von einem Denken, das Unterrichtsgegenständen (hier: abendländische Kunstmusik) Bildungsrelevanz zumisst und damit verkennt, dass jede Inhalts- und Methodenentscheidung immer in Abhängigkeit von Zielen steht“ (Heß, 2021, S. 225).

Hiervon ausgehend untersucht die Autorin die „Eignung des Unterrichtsgegenstands *Klassische Musik* zur Erreichung unterschiedlicher Zielhorizonte des Musikunterrichts“ (Heß, 2021, S. 217, H. i. O.). Heß arbeitet fünf in der musikpädagogischen Diskussion relevante Argumentationslinien zu Klassischer Musik im Musikunterricht heraus, welche sie mit den jeweils angestrebten Zielen betitelt: Kulturtradierung, Interpretation, Musikimmanentes Klangerleben, Ästhetische Wahrnehmung und Teilhabe an sozialen Praxen. Im Rahmen dieses Unterkapitels werden einerseits die Ausführungen von Heß zusammenfassend wiedergegeben, andererseits sollen ergänzend auch andere Beiträge, die explizit Ziele der unterrichtlichen Behandlung von Klassischer Musik thematisieren, herangezogen werden. Mitunter sind diese Beiträge als sehr subjektive Selbstverortungen einzuordnen (z.B. Adler, 2016; Günther, 2016), sie stellen aber dennoch relevante Stimmen und Positionen im musikdidaktischen Diskurs dar.

---

<sup>29</sup> Eine deutsche Übersetzung des englischsprachigen Beitrags von Jorgensen findet sich in *Diskussion Musikpädagogik*, Heft 24 (Jorgensen, 2004).

Wird Klassische Musik mit der ersten Zielvorstellung *Kulturtradierung* verknüpft, so ist die Annahme zentral, „dass bestimmte Werke der Musikgeschichte überzeitlichen Wert besitzen und daher die Beschäftigung mit ihnen bildungsrelevant ist“ (Heß, 2021, S. 219). Hiervon ausgehend gelte es musikbezogene Wissensbestände an exemplarischen Werken Klassischer Musik zu vermitteln. Heß spricht sich einerseits dafür aus, dass ein derartiger Musikunterricht „im Sinne historischen Lernens“ (Heß, 2021, S. 219) „und zur Sicherung eines vorhandenen Wissensbestands“ (Heß, 2021, S. 220) seine Berechtigung hat. Andererseits fordert sie aber auch, dass „der sinnlich-erlebnishaften Dimension von Musik Raum [ge]geben [werden] muss“ (Heß, 2021, S. 220), um über eine bloße Vermittlung von Faktenwissen hinauszugehen. Deutliche Kritik übt Heß an der Sichtweise, dass die Beschäftigung mit Klassischer Musik als vermeintlich *eigene* Musik der Schüler:innen die Grundlage für die Begegnung mit anderen Musikkulturen sein soll (vgl. Heß, 2021, S. 220). Derartige Gedanken finden sich beispielsweise im oben vorgestellten KAS-Grundsatzpapier (Konrad-Adenauer-Stiftung, 2006), welches in seiner Gesamtanlage nicht nur Kulturtradierung (vielleicht auch Kulturbewahrung) fordert, sondern sich diesbezüglich auch explizit von anderen (implizit devaluierten) Musikkulturen abzugrenzen sucht (siehe hierzu ausführlicher 2.2.1).

Der Gedanke, Klassische Musik müsse im Musikunterricht mit dem Ziel einer Kulturtradierung und einer damit einhergehenden entsprechenden Wissensvermittlung ihren Platz haben, lässt sich aber auch in anderen musikdidaktischen Beiträgen wiederfinden. In diesen Kontext lässt sich Brunners Einschätzung einordnen: „Klassische Musik ist ein sich über mehrere Jahrhunderte erstreckender Teil unserer Geschichte und es gilt, diesen kulturellen Schatz zu erhalten“ (Brunner, 2009, S. 42). In der Folge hebt er die Wichtigkeit einer „Sicherung des Wissensbestands“ (Brunner, 2009, S. 42) hervor. Auch Heß selbst ist der Meinung, dass es „unbestritten sein [dürfte], dass abendländische Kunstmusik eine zentrale Rolle bei der Vermittlung musikbezogener Wissensbestände einnimmt“ (Heß, 2021, S. 224 f.). Stefanie Adler spricht ergänzend hierzu davon, dass Klassische Musik als „wichtiger Teil unserer europäischen Kultur“ (Adler, 2016, S. 132) für Schüler:innen „lebendig erlebbar und nachvollziehbar werden“ (Adler, 2016, S. 132) soll. Sie betont die Notwendigkeit diese Musikkultur zu tradieren, damit „Klassik weiterhin Bestandteil unserer Kultur bleiben“ (Adler, 2016, S. 132) könne. Vergleichbar hierzu ist die folgende Einschätzung Christopher Wallbaums zu verstehen:

„Die Frage, ob und warum *Klassik-Romantik* als eine musikalische Kultur in zukünftigem Musikunterricht thematisiert werden sollte, beantworte ich hier aus Platzgründen lediglich mit dem Hinweis, dass sie mit guten Gründen

als Kern europäischer Kultur oder zumindest Kulturgeschichte zukünftigen Europäern bekannt sein sollte.“ (Wallbaum, 2008a, S. 87 f., H. i. O.)

Steht unter der zweiten Zielvorstellung ein auf das Verstehen von Klassischer Musik abzielender und somit die Bedeutungsebene dieser Musik fokussierender Umgang mit Klassischer Musik im Zentrum des Musikunterrichts, so müsse dieser „Interpretationstechniken lehren, um die Schüler\*innen kompetent im Umgang mit Kunstmusik zu machen“ (Heß, 2021, S. 220). Die in 2.1 vorgestellten Ansätze von Alt, Ehrenforth und Richter sind dem Zielhorizont *Interpretation* zuzuordnen; sie zielen nämlich auf Verstehensprozesse von insbesondere Klassischer Musik ab. Auf die unterschiedliche Rolle der interpretierenden Subjekte bei Alt und bei den Vertreter:innen der *Didaktischen Interpretation* sei an dieser Stelle nur erneut hingewiesen (vgl. Heß, 2021, S. 220 f.; siehe hierzu 2.1). Wesentlich für die Zielvorstellung *Interpretation* ist die Prämisse, dass Musikstücken, in diesem Kontext Werken Klassischer Musik, ein wie auch immer gearteter Gehalt innewohnt. Dieser sei zu erschließen und freizulegen durch anzubahrende Verstehensprozesse (vgl. Heß, 2021, S. 220) – bei Alt in Form der Durchdringung der verschiedenen Schichten des Kunstwerks durch Methoden der erlernten Auslegungslehre, in der *Didaktischen Interpretation* durch die Verschmelzung von Subjekt- und Objekthorizont (ausführlicher hierzu 2.1). Diese Auffassungen widersprechen einerseits der konstruktivistischen Annahme, dass musikalische Objekte keinen eigenen Bedeutungskern haben, sondern dass ihnen Bedeutung immer nur durch Subjekte zugewiesen wird: „Die Vorstellung, dass das Interpretandum ebenfalls Bedeutung *abgibt*, indem es, als Text oder als Werk, zu dem Interpretieren spricht, ist konstruktivistisch nicht haltbar“ (Krause, 2008a, 94, H. i. O.). Entsprechende Ansätze stehen andererseits auch „in einem Spannungsverhältnis zu einer sich erst in der konkreten Wahrnehmungssituation konstituierenden Erfahrung“ (Heß, 2021, S. 222).

In der musikpädagogischen Diskussion lassen sich auch in jüngerer Zeit Überlegungen finden, die dieser von Heß herausgearbeiteten Argumentationslinie zuzuordnen sind. So liest man bei Brunner, dass Klassischer Musik im Musikunterricht eine wichtige Rolle zukommt, um „gesellschaftlich geteilte *Zeichen* zu lehren und zu lernen. Es geht um die Tradierung einer Kulturtechnik, die dem Lesen und Schreiben vergleichbar ist“ (Brunner, 2009, S. 42, H. i. O.). Äußerungen von Franziska Günther hingegen lassen sich vor allem vor dem Hintergrund der intensiv und zum Teil auch kritisch diskutierten *Topos-Didaktik* (siehe 2.1) verstehen. Für Günther ist es wichtig, Klassische Musik im Musikunterricht zu thematisieren, da Schüler:innen „sich

selbst und die Welt in dieser Musik entdecken“ (Günther, 2016, S. 136) könnten. Diese Einschätzung begründet sie wie folgt:

„Diese Musik ist voll von Emotionen, erzählt von Liebe und Hass, Glück und Unglück, Freude und Leid, Wut und Verzweiflung, von den Grundthemen des Lebens, die auch den Menschen des 21. Jahrhunderts in ihrer Überzeitlichkeit noch berühren, trösten, begeistern können. Dabei lässt die Multiperspektivität Raum für ganz unterschiedliche Empfindungen und Assoziationen.“ (Günther, 2016, S. 136)

Diese Einschätzung kann vor dem Hintergrund der bereits angesprochenen Einwände dagegen, (Klassische) Musik als Medium zur Vermittlung von menschlichen Grunderfahrungen aufzufassen, grundsätzlich hinterfragt werden (vgl. hierzu Heß, 2003, S. 129 ff.; 2021, S. 222; siehe hierzu ausführlicher 2.1). Auch bleibt Günthers Positionierung etwas diffus: Insbesondere ist unklar, was die Autorin im oben stehenden Zitat mit Multiperspektivität meint und inwiefern die von ihr angeführten Aspekte exklusiv für Klassische Musik gelten.

Lässt man die Annahme von außermusikalischem Sinn und Gehalt von Musikwerken außen vor, könnte als dritte Zielvorstellung das *Musikimmanente Klangerleben* im Fokus des Musikunterrichts stehen: Es gehe in diesem Kontext um eine Konzentration „auf das tatsächlich Klingende“ (Heß, 2021, S. 222). Schüler:innen solle das Hören und individuelle Erleben von „Musik bestimmter Zeiten und Kulturen“ (Heß, 2021, S. 222) und damit auch von Klassischer Musik ermöglicht werden. Um den Schüler:innen die Fokussierung auf das Hören Klassischer Musik zu erleichtern, könnten laut Heß (2021, S. 222) „transformatorische Umgangsformen“ besonders zielführend sein (vgl. hierzu auch Heß, 2012).<sup>30</sup> Günther schreibt Klassischer Musik im Kontext von Musikhören und Klangerleben eine besondere Rolle zu, da hiermit „aktives, differenziertes Musikhören geschult wird, und mit dieser Art (diesen Arten) des Hörens auch ein neuer Weg aufgezeigt wird, die Welt zu durchdringen und Musik auf vielfältige Art zu erleben“ (Günther, 2016, S. 136). Heß weist darüber hinaus darauf hin, dass Musikhören und individuelles Erleben von Musik allein noch keinen Bildungswert beanspruchen können. Hierfür bedürfe es reflexiver Momente, „die sich sowohl auf das Subjekt als auch auf das Objekt richten können

<sup>30</sup> Der Terminus *Transformation* meint in diesem Kontext die Übertragung von Musik in andere künstlerische Ausdrucksbereiche (Kunst, Bewegung, Sprache) und stellt „eine Form der spezifischen Bezugnahme bzw. Antwort auf die Musik mit den Mitteln der jeweiligen anderen Kunst“ (Krämer, 2018, S. 346) dar. Siehe hierzu ausführlicher Krämer, 2018 und z.B. Krämer, 2020a, 2020b sowie auch Venus, 1969 (Venus spricht anstelle von Transformation von Transposition).

und im Idealfall in einen *ästhetischen Streit* münden“ (Heß, 2021, S. 223, H. i. O.; zum ästhetischen Streit als Medium des Musikunterrichts siehe zum Beispiel Rolle, 2014; Rolle & Wallbaum, 2011).

Als vierte denkbare Zielvorstellung führt Heß die *Ästhetische Wahrnehmung* an: Um an Objekten ästhetische Erfahrungen machen zu können, bedarf es einer spezifischen Art an Wahrnehmungshaltungen (vgl. Heß, 2021, S. 223; Rolle, 1999, S. 89 ff.). Dieser Gedanke basiert wesentlich auf den Überlegungen Martin Seels, der bekannterweise drei Modi ästhetischer Wahrnehmung unterscheidet: Im Modus der *kontemplativen* ästhetischen Wahrnehmung steht das reine sinnliche und demnach auch zweck- und deutungsfreie Wahrnehmen im Mittelpunkt. Im Rahmen der *korrespondierenden* ästhetischen Wahrnehmung wird das Wahrgenommene mit den eigenen Lebensvorstellungen in Beziehung gesetzt. Die *imaginative* ästhetische Wahrnehmung schließlich zielt auf eine verstehende Sinn- und Bedeutungssuche ab (vgl. Rolle, 2002, S. 90 ff.; siehe auch ausführlicher hierzu Seel, 1991, S. 235–247; 1996, S. 130–139; 2003, S. 145 ff.). Wesentlich für die Verknüpfung von Klassischer Musik mit der Zielvorstellung *Ästhetische Wahrnehmung* ist laut Heß folgender Argumentationsgang:

„In diesem Kontext interessiert die Musikdidaktik weniger, wie sie den Schüler\*innen einen verstehenden oder emotionalen Nachvollzug speziell *Klassischer Musik* ermöglichen kann, sondern hier geht es vielmehr um die Einübung spezifisch ästhetischer Wahrnehmungshaltungen. [...] Da somit das wahrnehmende Subjekt in den Mittelpunkt rückt, kann *Klassik* zwar kein eigener Gegenstandsbereich sein, sie dürfte u. U. aber besonders geeignet sein, sich Musik möglichst unvoreingenommen zu nähern – eben weil sie im Alltag vieler Jugendlicher wenig relevant ist.“ (Heß, 2021, S. 223, H. i. O.)

Somit sei, folgt man Heß, Klassische Musik für Schüler:innen sehr gut geeignet sinnenbezogene Begegnungen mit Musik zu machen – nicht aufgrund ihrer objektiven Eigenschaften, wohl aber wegen einer gewissen Distanz von Schüler:innen zu dieser Musik (vgl. Wallbaum, 2008b, S. 29). Die gelingende Behandlung von Klassischer Musik im Musikunterricht setze allerdings die Inszenierung entsprechender ästhetischer Erfahrungsräume und eine grundsätzliche Bereitschaft der Schüler:innen voraus, sich mit Klassischer Musik auseinanderzusetzen (Heß, 2021, S. 223 f.).<sup>31</sup> Auch von Brunner wird Klassische Musik mit dem Ziel verknüpft, dass Schüler:innen mit und an ihr ästhetische Erfahrungen machen sollen (Brunner, 2009, S. 42). Gleiches gilt für Überlegungen von Wallbaum (2008a; 2008b), der bestrebt

<sup>31</sup> Zur Frage, wie ein länger anhaltendes Interesse von Schüler:innen an Klassischer Musik erzeugt werden könnte, siehe auch Heß, 2012.

ist, „eine didaktische Perspektive anzudeuten, aus der die Absicht, ästhetische Erfahrungen anzuregen, mit der Absicht, in die klassisch-romantische Musikkultur einzuführen, kombinierbar wäre“ (Wallbaum, 2008b, S. 29).

Versteht man Musik auch als „kulturelle und soziale Praxis“ (Heß, 2021, S. 224), so habe Musikunterricht unter der fünften Zielvorstellung *Teilhabe an sozialen Praxen* auch die Aufgabe, „[i]m Sinne kultureller Partizipation [...] den Schüler\*innen die Vielfalt musikkultureller Praxen vorzustellen“ (Heß, 2021, S. 224). Verfolgt man das genannte Ziel mit dem Unterrichten von Klassischer Musik, sei insbesondere das Kennenlernen von entsprechenden Praxen, z.B. durch Opern- oder Konzertbesuche wichtig; man könne Heß zufolge nämlich „nur zu etwas, das man kennt, Haltungen entwickeln“ (Heß, 2021, S. 224). Dieser Gedanke lässt sich im musikpädagogischen Diskurs vielerorts wiederfinden. So möchte Adler durch ihre Bestrebung, „Kindern möglichst viele musikalische Genres vorzustellen“ (Adler, 2016, S. 132), eine spätere Auswahl von musikalischen Praxen anbahnen. In deutlicher Nähe zu Heß formuliert Adler: „Was sie [die Schüler:innen, ER] nicht kennen, kann ihnen auch nicht gefallen“ (Adler, 2016, S. 132). Vergleichbar hierzu benennt Brunner als Ziele, zu deren Erreichen die Begegnung mit Klassischer Musik führen kann, neben der „Verortung/Selbstorientierung in der musikalischen *Landschaft*“ (Brunner, 2009, S. 42, H. i. O.) die „[e]rweiterte Freizeitgestaltung und Teilhabe am öffentlichen Musikbetrieb“ (Brunner, 2009, S. 42).

Aus den wiedergegebenen Ausführungen von Heß und den ergänzend herangezogenen Überlegungen anderer Autor:innen wird deutlich, dass der Einsatz von Klassischer Musik im Musikunterricht mit vielfältigen musikpädagogischen Zielvorstellungen verknüpft werden kann – diese hängen immer auch mit übergeordneten Vorstellungen musikalischer Bildung und zugrunde liegenden Musikbegriffen zusammen. In anderen musikdidaktischen Ausführungen werden darüber hinaus u.a. folgende weitere Ziele des Einsatzes von Klassischer Musik im Musikunterricht genannt, welche sich nicht explizit in Heß' Systematisierung einordnen lassen: „Persönlichkeitsbildung/Selbstverwirklichung“ (Brunner, 2009, S. 42), „Entfaltung musikalischer Fähigkeiten durch Zugang zu *klassiktypischen* Instrumenten (Musizieren in Ensembles/Orchestern/Chören)“ (Brunner, 2009, S. 42, H. i. O.), „Orientierung in der kommerziellen Musiklandschaft“ (Brunner, 2009, S. 42), Training von „Offenohrigkeit und damit eine[s] respektvollen Umgang[s] mit Musik allgemein“ (Günther, 2016, S. 136). Heß fasst das Potenzial von Klassischer Musik im schulischen Musikunterricht aus ihrer Sicht wie folgt zusammen: „Die Stärken

abendländischer Kunstmusik liegen im Musikunterricht vor allem darin, durch eine besondere Wahrnehmungshaltung Differenzenerfahrungen zu ermöglichen“ (Heß, 2021, S. 225).

In Abbildung 2.1 werden die in diesem Unterkapitel vorgestellten Überlegungen noch einmal grafisch gebündelt. Im oberen Bereich der Abbildung findet sich die an Heß (2021, S. 219) angelehnte Zuordnung von Klassischer Musik zu den fünf genannten musikpädagogischen Zielvorstellungen; visualisiert ist auch die im vorangegangenen Kapitel vorgenommene Verknüpfung von Positionen anderer Autor:innen mit diesen fünf Zielvorstellungen. Im unteren Bereich der Abbildung finden sich solche im musikpädagogischen Diskurs um Klassische Musik genannten Ziele, die sich nicht – oder zumindest nicht ohne Weiteres – in die Systematik von Heß einordnen lassen.

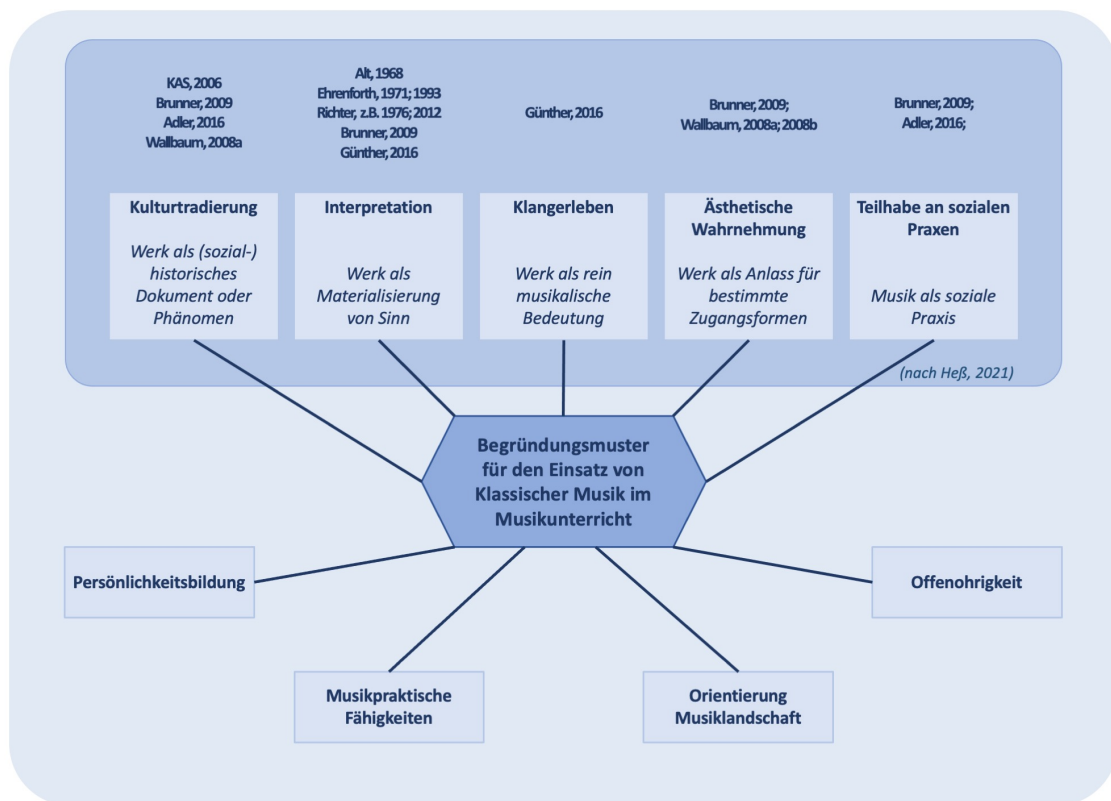


Abbildung 2.1: Verknüpfung von Klassischer Musik mit musikpädagogischen Zielvorstellungen im musikdidaktischen Diskurs (eigene Darstellung). Oben: Zuordnung von Klassischer Musik zu den fünf genannten musikpädagogischen Zielvorstellungen (Heß, 2021, S. 219) und Verknüpfung von Positionen anderer Autor:innen mit diesen fünf Zielvorstellungen. Unten: Im musikdidaktischen Diskurs um Klassische Musik genannte Ziele, die sich nicht – oder zumindest nicht ohne Weiteres – in die Systematik von Heß einordnen lassen.

### 2.2.3 Klassische Musik im Zentrum von Musikvermittlung

Klassische Musik ist von besonderer Bedeutung für das mittlerweile etablierte Feld „konzertbezogene[r] ,pädagogische[r]‘ Maßnahmen“ (Bugiel, 2015, S. 61, Anführungszeichen im Original). Insbesondere gilt dies für die (pädagogische) Vermittlung klassischer Musik an Institutionen wie Konzerthäusern, Sinfonieorchestern und Opernhäusern.<sup>32</sup> In diesem Unterkapitel wird überblicksartig der Begriff *Musikvermittlung* und die Entwicklung des damit bezeichneten Praxisfelds beleuchtet; dabei wird insbesondere auf die in jüngster Zeit erschienene bedeutende Dissertationsschrift *Musikvermittlung lernen* von Axel Petri-Preis (2022b) zurückgegriffen.<sup>33</sup> Für den Begriff Musikvermittlung fehlt nach wie vor eine allgemeingültige Definition, sodass diesbezüglich in Publikationen terminologische Inkonsistenz festzustellen ist (Mautner-Obst, 2018, S. 337 f.; Petri-Preis, 2019; 2022b, S. 83 f.; Rora, 2015, S. 134; Voit, 2019, S. 108). Festzuhalten ist jedoch, dass sich der Begriff *Musikvermittlung* dennoch etabliert hat – im Gegensatz zum verwandten Begriff *Konzertpädagogik*, der sich nicht durchsetzen konnte (vgl. Petri-Preis, 2022b, S. 107). Ein umfassendes und überzeugendes Verständnis von Musikvermittlung legen Sarah Chaker und Axel Petri-Preis vor:

„The term, as we understand it here, refers to the manifold and divergent practices in an artistic-educational field in which actors with heterogeneous formal (academic) qualifications and different professional backgrounds are currently elaborating and implementing specialised artistic-educational concepts (both individual formats and series) for and with various social groups with regard to music (to be more precise: currently with a focus primarily on so-called Western art music respectively classical music), mostly on behalf of public institutions (for example festivals, concert halls, orchestras). Furthermore, in the course of an increasing institutionalisation and professionalisation of its practices, Musikvermittlung turns out to be a growing occupational field, as well as a field of research.“ (Chaker & Petri-Preis, 2022a, S. 11)

Die Tradition, Konzerte mit explizitem Fokus auf Kinder und Jugendliche zu veranstalten, ist in Deutschland und im anglo-amerikanischen Raum bereits bis in das 19. Jahrhundert hinein nachverfolgbar (Petri-Preis, 2022b, S. 93 ff.; Schilling-Sandvoß,

<sup>32</sup> Das Attribut *pädagogisch* steht bei Bugiel in Anführungszeichen und hier in Klammern, da mit Vogt (2008, S. 9) „der eigentlich pädagogische Status dieser Veranstaltungen selbst als höchst [oder doch zumindest teilweise, ER] unklar gelten kann“ (Bugiel, 2015, S. 61).

<sup>33</sup> Petri-Preis stellt dar, dass Musikvermittlung bereits aus den Perspektiven der Cultural Studies, der Feldtheorie und der Systemtheorie betrachtet worden ist. Er analysiert in seiner Arbeit Musikvermittlung aus einer „pragmatistisch/symbolisch-interaktionistisch sowie praxistheoretisch informierten Perspektive *als soziale Welt*“ (Petri-Preis, 2022b, S. 88, Hervorhebung ER).



2015; Voit, 2019, S. 110 ff.). Katharina Schilling-Sandvoß zufolge kann man hinsichtlich des Praxisfeldes Musikvermittlung<sup>34</sup> im oben verstandenen Sinne jedoch „etwa das Jahr 2000 als Startpunkt der aktuellen Entwicklung in Deutschland sehen“ (Schilling-Sandvoß, 2015, S. 24). Petri-Preis spricht diesbezüglich vom „big bang of *Musikvermittlung*“ (Petri-Preis, 2022a, S. 60, H. i. O.). Wie zielführend in diesem Kontext die Rede von einem *big bang* ist, kann bezweifelt werden, stellt Petri-Preis zugleich heraus, dass diese metaphorische Analogie nicht den Eindruck erwecken solle, das Praxisfeld Musikvermittlung habe sich urplötzlich aus dem Nichts entwickelt (Petri-Preis, 2022b, S. 100; 2022a, S. 60). Die dargestellte zeitliche Einordnung wird weitestgehend geteilt (vgl. z.B. Stiller, 2014; Mautner-Obst, 2018, S. 335 ff.; Voit, 2019, S. 113 ff.) und kann Petri-Preis folgend „an bemerkbaren Prozessen der Institutionalisierung und Professionalisierung [...], der Etablierung des Begriffs Musikvermittlung und der Gründung von formalen Organisationen“ (Petri-Preis, 2022b, S. 99) festgemacht werden. Insbesondere sind in diesem Zusammenhang auch die Gründung des Studiengangs *Musikvermittlung – Konzertpädagogik* an der Hochschule für Musik Detmold (siehe hierzu Schneider, 2019) und der Beginn einer empirisch-forschenden Auseinandersetzung mit dem Praxisfeld Musikvermittlung zu nennen (vgl. Mautner-Obst, 2018, S. 335; Petri-Preis, 2022b, S. 103 f.; Voit, 2019, S. 113).

Die geschilderte Entwicklung des Praxisfeldes Musikvermittlung ist eng verbunden mit dem Bild des klassischen Konzerts in der Krise (vgl. Petri-Preis, 2022b, S. 100; Voit, 2019, S. 118). Lukas Bugiel legt 2015 eine diskursanalytische Untersuchung des auf das klassische Konzert bezogenen Krisennarrativs vor und hebt dessen Bedeutung für die Entwicklung des Praxisfeldes Musikvermittlung hervor. Seiner Analyse zufolge zeigt sich, dass Musikvermittlungsangebote „vor dem Hintergrund eines bestimmten diskursiv erzeugten Bewusstseins von Konzertwirklichkeit legitimiert wurden und werden“ (Bugiel, 2015, S. 76). Auch Johannes Voit stellt fest, dass mit Blick auf das Praxisfeld Musikvermittlung immer wieder argumentiert wird, dieses „könne – im Sinne des Audience Development – durch das Heranziehen eines *Publikums von morgen* einer drohenden Krise des klassischen Konzertwesens entgegenwirken“ (Voit, 2019, S. 118, H. i. O.). Tatsächlich zeigen Ergebnisse der Publikumsforschung einen Rückgang der Besucher:innen-Zahlen beim Konzertpublikum; darüber hinaus wird eine weitere Abnahme in den nächsten Jahren prognostiziert (Gembris & Menze, 2018, S. 311, Petri-Preis, 2022b, S. 100). Insbesondere ist hervorzuheben, dass nicht davon auszugehen ist, „dass Erwachsene mit zunehmendem Alter eine Vorliebe für

---

<sup>34</sup> Schilling-Sandvoß spricht, wie auch der Titel des Sammelbandes, in dem ihr Beitrag erscheint (Cvetko & Rora, 2015), noch von Konzertpädagogik und nicht von Musikvermittlung.

klassische Musik entdecken“ (Petri-Preis, 2022b, S. 101). Vielmehr sei es so, dass „nachrückende[ ] Generationen [...] eine völlig andere musikalische Sozialisation erlebt [haben], in der Pop- und Rockmusik in der Regel die Hauptrolle spielt und der Bezug zu klassischer Musik tendenziell immer geringer wird“ (Gembris & Menze, 2018, S. 312).<sup>35</sup>

Neben dem Audience Development werden von verschiedenen Autor:innen weitere Ziele von Musikvermittlung genannt; dies sind unter anderem die Förderung der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung und Wahrnehmungsfähigkeit, die Anbahnung von Primärerfahrungen, das Erleben musikalischer Gestaltungsfähigkeit und die Ermöglichung kultureller Teilhabe (vgl. Schilling-Sandvoß, 2015, S. 25; Stiller, 2018, S. 293; Voit, 2019, S. 116 ff.). Petri-Preis systematisiert ausgehend von dieser Vielfältigkeit vier für das Praxisfeld Musikvermittlung relevante Zieldimensionen: „künstlerisch-pädagogische bzw. bildungsorientierte Ziele, kulturpolitische Ziele, gesellschaftspolitische Ziele und kulturbetriebliche Ziele“ (Petri-Preis, 2022b, S. 119). Voit spricht davon, dass eines der meistgeteilten Ziele das „Initiiieren musikbezogener ästhetischer Bildungsprozesse“ (Voit, 2019, S. 116) sein dürfte.

Mittlerweile sind Musikvermittlungsformate fester Bestandteil des Kulturangebotes (Voit, 2019, S. 114), von Praxisbeispielen zeugen Beiträge in entsprechenden Publikationen (z.B. in Cvetko & Rora, 2015; Wimmer, 2010, 116 ff.). Darüber hinaus finden sich auch zunehmend konzeptionelle Überlegungen und Ansätze; in diesem Kontext ist beispielsweise die Schrift *Entfesselte Klassik* von Barbara Balba Weber (2018) zu nennen, in welcher die Autorin den Begriff „Künstlerische Musikvermittlung“ (B. B. Weber, 2018, S. 7) prägt und in anschaulicher Art und Weise konzeptionelle Überlegungen entfaltet und praktische Konsequenzen illustriert. Insgesamt steht das Praxisfeld Musikvermittlung teilweise in Spannung zum klassischen Konzertbetrieb und zur Hochschulausbildung; Petri-Preis zeigt diesbezüglich auf, wie in diesen angrenzenden sozialen Welten<sup>36</sup> eine „symbolische Devaluation [von Praktiken der Musikvermittlung, ER] in Form von diskursiver Abwertung“ (Petri-Preis, 2022b, S. 150) feststellbar ist.

Der Musikjournalist Holger Noltze legt 2010 mit seinem intensiv rezipierten Buch *Die Leichtigkeitlüge* (Noltze, 2010) eine durchaus lesenswerte Auseinandersetzung mit der Bedeutung von und dem Umgang mit Kunst und Kultur im Allgemeinen

<sup>35</sup> Die in empirischen Studien untersuchte Entwicklung von Konzertpublika wird in 2.3 noch einmal aufgegriffen.

<sup>36</sup> Petri-Preis' methodisches Vorgehen ist maßgeblich von Adele Clarkes Situationsanalyse geprägt; so erklärt sich seine Rede von sozialen Welten (vgl. Clarke, 2012, S. 86 ff.; Petri-Preis, 2022b, S. 56 ff.).

und mit dem Praxisfeld Musikvermittlung im Speziellen vor. Noltze spricht von der Gefahr

„Vermittlung mit Vereinfachung zu verwechseln. Kunst – mit der Musik als Hauptbeispiel – ist aber alles andere als einfach; sie kann zwar *leicht* wirken, aber ihre Leichtigkeiten sind in der Regel nicht leicht zu haben. Wer es behauptet, verschweigt Wesentliches“ (Noltze, 2010, S. 9, H. i. O.).

Diese Kritik wendet sich vor allem gegen einen „[f]urchtbare[n] Reduktionismus“ (Noltze, 2010, S. 223), der im Umgang mit Klassischer Musik Momente der Anstrengung und fordernden Auseinandersetzung mit ihrer Komplexität verhindere. Gerade aber diese Aspekte der Anstrengung und Komplexität seien Noltze zufolge wesentlich, um Klassischer Musik gerecht zu werden (Noltze, 2010, 219 ff.).

Auch das Verhältnis von (schulischer) Musikpädagogik und Musikvermittlung ist insgesamt nicht nur von produktiven Wechselbeziehungen, sondern auch von Ambivalenzen und Abgrenzungsbewegungen gekennzeichnet. So spricht Petri-Preis mit Blick auf das Praxisfeld Musikvermittlung von einer „bewussten Abgrenzung vieler Akteur\_innen zur (Musik-)Pädagogik“ (Petri-Preis, 2022b, S. 107). Heß (2018a, S. 309) kritisiert – auch aus schulmusikpädagogischer Perspektive – solche Musikvermittlungsangebote, die wesentlich auf der Anknüpfung an Alltagserfahrungen von Jugendlichen basieren (z.B. „durch die Koppelung von Klassischer Musik mit Populärer Musik oder durch jugendsprachliche Texte“).<sup>37</sup> Für sie wird deutlich, dass in entsprechenden Vermittlungsprojekten „etwas inszeniert [wird], das dem konventionellen Klassikbetrieb nicht eigen ist“ (Heß, 2018a, S. 310). Heß spricht hier – Parallelen zu Noltzes pointierten Ausführungen lassen sich herstellen – von der grundsätzlichen Gefahr einer Differenz zwischen Praktiken der Musikvermittlung und einem traditionellen Konzertbetrieb und kommt diesbezüglich zu einem deutlichen Urteil:

„[D]as junge Publikum [wird] mit leeren Versprechungen geködert. Letztlich kann diese »motivational problematische Rattenfängerdidaktik« sogar kontraproduktiv werden, wenn das Vertrauen in Kulturinstitutionen schwindet und sich die Musik im Konzert als das darstellt, was sie ist: Anspruchsvoll und voraussetzungsfrei nicht leicht zu haben. Dass aber gerade darin ihr Faszinosum liegen könnte, wird den Jugendlichen durch das Vorgaukeln von Alltagsnähe und Aktualität vorenthalten, so dass auf diese Art der Annäherung unbedingt verzichtet werden sollte.“ (Heß, 2018a, S. 311, Anführungszeichen im Original)

<sup>37</sup> Heß hinterfragt mit vergleichbaren Argumenten ebenfalls solche Musikvermittlungsangebote, die das Mitmachen von Kindern und Jugendlichen oder biografische Kontextualisierungen in den Mittelpunkt stellen (Heß, 2018a, S. 308 ff.).

Die Kritik von Heß richtet sich jedoch, das wird in dem zitierten Aufsatz *Betreutes Hören?* (Heß, 2018a) deutlich, nicht gegen das Praxisfeld Musikvermittlung *generell*. Die Autorin hinterfragt in erster Linie Musikvermittlungsangebote, die sie eher dem Bereich „Ressourcensicherung“ (Heß, 2018a, S. 308) und damit der Gewinnung eines zukünftigen Publikums für den sich grundsätzlich nicht allzu stark verändernden Konzertbetrieb zuordnet. Sinnvoller erscheinen ihr entsprechende Angebote und Projekte, die auf eine „*Reformierung* des Konzertbetriebs“ (Heß, 2018a, S. 314, H. i. O.) abzielen; als Beispiele hierfür nennt sie Formate, in denen Werke mehrfach gespielt werden, um einen Fokus auf das (sich verändernde) Hören zu legen, oder in denen übliche Wahrnehmungshaltungen aufgelöst werden, so etwa durch die Platzierung des Publikums im Orchester (vgl. Heß, 2018a, S. 313).

Insgesamt schreitet die Entwicklung und Professionalisierung des Praxisfelds Musikvermittlung immer weiter voran (Voit, 2019, S. 123), hiervon zeugen verschiedene Monografien und Sammelbände der letzten Jahre (zum Überblick siehe Mautner-Obst, 2018, S. 340), innovative Forschungsbeiträge der jüngsten Vergangenheit (z.B. Chaker & Petri-Preis, 2022b; Müller-Brozovic & Weber, 2022; Petri-Preis, 2022b) und angekündigte Publikationen: So erscheint Ende 2023 ein Handbuch Musikvermittlung (Petri-Preis & Voit, 2023).

#### 2.2.4 Klassische Musik und hegemoniale Strukturen

In jüngerer Vergangenheit ist festzustellen, dass sich Musikpädagog:innen verstärkt aus einer hegemoniekritischen Perspektive mit verschiedenen Facetten ihrer Disziplin auseinandersetzen (u.a. Ahlers, 2016; Ahlers & Zuther, 2015; Barth & Bubinger, 2020; Buchborn, 2019; 2020; Buchborn & Bons, 2021; Buchborn et al., 2021; Blanchard, 2019; 2020; 2021; Clausen, 2018; 2020; Pabst-Krüger, 2015; Tralle & Tralle, 2022; Wallbaum, 2009; Wright, 2018).<sup>38</sup> Entsprechende Forschungsbeiträge liefern interessante, kritische und für das Selbstverständnis der musikpädagogischen Disziplin relevante Erkenntnisse. Olivier Blanchard beispielsweise arbeitet mit einem Verständnis von „*Kultur* als handlungskonstitutive kollektive Sinnsysteme und Wissensordnungen [...], welche in den sozialen Praktiken verortet sind“ (Blanchard, 2019, S. 303, H. i. O.) heraus, dass Musikunterricht *selbst* als eigene Kultur aufgefasst werden muss (vgl. die ausführliche Analyse in Blanchard, 2019, S. 171–300). Dies habe zur Folge, dass es unmöglich sei fremde Kulturen im Musikunterricht naturalistisch zu erfahren, da diese immer nur *im Rahmen der Kultur des Musik-*

<sup>38</sup> Einige der genannten Arbeiten (z.B. Buchborn et al., 2021; Blanchard, 2019; 2020; 2021; Tralle & Tralle, 2022) nehmen implizit oder explizit auf hegemonietheoretische Überlegungen von Ernest Laclau und Chantal Mouffe (2001) Bezug.

*unterrichts* betrachtet werden könnten. Blanchard vertritt hiervon ausgehend die Meinung, dass dieser grundlegende Aspekt in der musikdidaktischen Diskussion um kulturelle Diversität bisher ausgeblendet worden ist (vgl. Blanchard, 2019, S. 303; siehe auch Blanchard, 2020). Dorothee Barth und Anne Bubinger dagegen blicken kritisch auf die Rechtfertigung eines auf sicherer Notenkenntnis aufbauenden und auf die formale Analyse Klassischer Musik abzielenden Musikunterrichts. Sie kommen mit Bezug auf musikpädagogische und allgemein-ethische Diskurse zu dem Schluss, dass ein entsprechender Musikunterricht weder gerecht ist, noch ein gutes Leben der Schüler:innen anvisiert: „Aus ethischer Perspektive ist er folglich nicht zu rechtfertigen“ (Barth & Bubinger, 2020, S. 37).

Insbesondere zwei Beiträge (Buchborn, 2019; Buchborn et al., 2021) sollen an dieser Stelle genauer betrachtet werden, da diese auch auf die Bedeutung von Klassischer Musik eingehen; bei meinen weiteren Ausführungen folge ich dem Hegemonieverständnis von Buchborn et al.:

„[I]f the value system or the interests of a (political or social) group are declared to be general values or interests, and are enforced without violence and mostly with the (unconscious) consent of other interest groups, this is called *hegemony*.” (Buchborn et al., 2021, S. 35, H. i. O.)

In seinem Aufsatz mit dem sprechenden Titel *Welche Musikerinnen und Musiker können in Deutschland Musiklehrerinnen und Musiklehrer werden und welche nicht?* (Buchborn, 2019) untersucht Thade Buchborn die Eignungsprüfungsanforderungen für Musik-Lehramtsstudiengänge. Zwar sei festzustellen, dass nur wenige Studienstandorte keinerlei Angebote mit stilistischem Schwerpunkt in Jazz, Rock und/oder Pop eingerichtet hätten, das Fächerspektrum dieser Angebote sei jedoch immer noch beschränkt (vgl. Buchborn, 2019, S. 41). Nach intensiverer Analyse kommt Buchborn zu dem Schluss, dass „die Zugangsmöglichkeiten zum Lehramtsstudium [...] als ungleich bewertet werden [müssen]“ (Buchborn, 2019, S. 45):

„Während an vielen Universitäten Musiker verschiedener Musikkulturen die Möglichkeit haben, ein Lehramtsstudium aufzunehmen, oder an einigen Standorten explizit Bewerber mit einem stilistisch vielfältigen Profil gesucht werden, sind die Eignungsprüfungsbedingungen an anderen Standorten nach wie vor auf klassisch ausgebildete Musiker zugeschnitten.“ (Buchborn, 2019, S. 45)

Dieser implizite Fokus auf Klassische Musik und entsprechende Anforderungsprofile der Eignungsprüfung seien mit Blick auf einen in Bildungsplänen und Schulcurricula geforderten „stilistisch vielfältigen und offen angelegten Musikunterricht“ (Buchborn, 2019, S. 45), welcher eine bedeutende Rolle „im Kontext (inter)kultureller Bildung

in einer heterogenen Gesellschaft“ (Buchborn, 2019, S. 45) spiele, problematisch. Buchborn stellt darüber hinaus dar, dass – konträr zu Forderungen in Curricula und Bildungsplänen – für viele Musiklehrer:innen im Beruf „das Analysieren und Verstehen von klassischer Musik im Zentrum ihrer Unterrichtspraxis steht“ (Buchborn, 2019, S. 45; siehe auch Buchborn & Bons, 2021). Die Parallele zwischen den beschriebenen exkludierenden Strukturen im Ausbildungssystem und dem Fokus der im Beruf stehenden Musiklehrer:innen auf Klassische Musik lässt Buchborn in Anlehnung an Wright (2018) vermuten, dass „beide Phänomene zusammenhängen“ (Buchborn, 2019, S. 45):

„Aufgrund der limitierten Zugänge und Angebote erleben angehende Musiklehrer schon an der Hochschule lediglich einen Ausschnitt musikalischer Gegenwartskultur, den sie dann wiederum in der Gestaltung ihres Unterrichts fokussieren. Wenn nun musikinteressierte Schüler mit dem Gedanken spielen Musiklehrer zu werden, haben sie es demnach *doppelt* schwer. Sie sind geprägt von einem schulischen Musikunterricht, in dem ihre musikalischen Interessen nur Nebenthemen des Unterrichts sind, und erfahren bei der Berufsorientierung im Internet, dass sie mit ihren musikalischen Vorerfahrungen und Stärken nicht Lehramt Musik studieren können.“ (Buchborn, 2019, S. 45, H. i. O.)

Hiervon ausgehend untersuchen Buchborn et al. (2021) mit einer hegemoniekritischen Perspektive Curricula für Musikunterricht und Studienpläne für Musik-Lehramtsstudiengänge. Dabei nehmen sie auch Bezug auf eine Reihe weiterer Arbeiten, die eine (hegemoniale) Dominanz von Klassischer Musik, eine „predominance of Western art music“ (Buchborn et al., 2021, S. 54), auf verschiedenen Ebenen des Musikunterrichts und der Musiklehrendenausbildung feststellen (z.B. Wright & Davies, 2010; Clausen, 2018; 2020; Wallbaum, 2009). Insbesondere werden die betrachteten Dokumente hinsichtlich des verwendeten und zugrunde liegenden Musikbegriffs und hinsichtlich der einem breiten musikkulturellen Profil zugeschriebenen Wichtigkeit analysiert:

„How narrow or broad is the concept of music that underlies the curricula [...]? Do the curricula contain explicit demands for the development of a broad music-cultural educational profile and to what extent do these demands correspond to its content and structure?“ (Buchborn et al., 2021, S. 39)

Im Konkreten untersuchen die Autor:innen, ob sich die bereits herausgearbeiteten hegemonialen Strukturen hinsichtlich des Anforderungsprofils von Eignungsprüfungen für Musik-Lehramtsstudiengänge an deutschen Hochschulen und Universitäten (Buchborn, 2019; siehe oben) auch in entsprechenden Studienplänen widerspiegeln:

„Can the required profiles of the entrance exams in universities [...] and the hegemonies connected to that be reconstructed in the curricula for music teacher training, as well?“ (Buchborn et al., 2021, S. 39). An dieser Stelle soll der Fokus auf Ergebnissen von Buchborn et al. liegen, die Klassische Musik in den Blick nehmen. Grundsätzlich stellen die Autor:innen fest, dass die bereits in früheren Beiträgen herausgearbeitete Dominanz von Klassischer Musik auch in den nun analysierten Dokumenten rekonstruierbar ist: „In particular, the predominance of Western art music [...] could also be reconstructed in the curricula examined both on an implicit and explicit level“ (Buchborn et al., 2021, S. 54). Spezifischer und mit Blick auf die Institutionen der Musiklehrendenausbildung heißt es an anderer Stelle:

„All institutions examined here share an obligatory curricular focus on Western art music in music teacher training programs. This includes courses on music theory and musicology as well as practical subjects such as main and secondary instruments. In all cases, *classical* aspects were linguistically naturalized, whereas *other* styles (including contemporary *classical* music) required explicit naming and were thus implicitly excluded from the institutional understanding of *music*.“ (Buchborn et al., 2021, S. 53, H. i. O.)

Generell sei eine Unterrepräsentation von Jazz, Populärer Musik und „music from other parts of the world“ (Buchborn et al., 2021, S. 54) nicht nur in Bildungsplänen und Curricula der einzelnen Bundesländer, sondern auch in den Studienplänen für Musik-Lehramtsstudiengänge feststellbar. Die Dominanz Klassischer Musik zeige sich beispielsweise deutlich an der festen Verankerung von Kursen über *klassische* Musikgeschichte und *klassische* Musiktheorie in Studienplänen. Im Gegensatz hierzu seien Angebote mit Fokus auf andere Musiken oftmals nicht im gleichen Sinne verpflichtend; Veranstaltungen, die explizit eine eurozentrismus- und hegemoniekritische Auseinandersetzung mit der *eigenen* Musik(kultur) beinhalten, seien eher Ausnahmeerscheinungen (vgl. Buchborn et al., 2021, S. 54). Buchborn et al. kommen ausgehend von den herausgearbeiteten Teilergebnissen zu der Schlussfolgerung, dass Musikunterricht und Musiklehrer:innenbildung komplex miteinander verwoben sind und dass Klassischer Musik dabei eine übergreifende dominante Position zukommt:

„The dominance of *classical* art music in German curricula, which is in most cases unquestioned and unreflected, limits access to music education in school and at the university. Teacher training programs, for example, are only open to a certain group of musicians and the study programs seem to reinforce a limited hegemonic concept of music. We assume that future music teachers will reproduce this predominant canonic concept of music in their teaching practice in school.“ (Buchborn et al., 2021, S. 55, H. i. O.)

In jüngster Zeit stellen Eva-Maria Tralle und Marie-Louise Tralle (2022) auch mit Blick auf den Bereich *Musiktheatervermittlung* als Teilbereich des Praxisfelds Musikvermittlung (siehe hierzu 2.2.3) dar, dass parallel zur Dominanz Klassischer Musik in Bildungsplänen und Studienplänen für Musik-Lehramtsstudiengänge auch in Spielplänen von Musiktheatern „*abendländische* Kunstmusik des 18. und 19. Jahrhunderts einen Schwerpunkt bildet“ (Tralle & Tralle, 2022, S. 287, H. i. O.). Akteur:innen der Musiktheatervermittlung hätten überdies zumeist eine habituelle Nähe zu Klassischer Musik und auch das Professionsverständnis von Musiktheatervermittler:innen sei wesentlich durch diese Musik geprägt (vgl. Tralle & Tralle, 2022, S. 287 f.). Es zeige sich hiervon ausgehend,

„dass die Musiktheatervermittlung an der Schnittstelle zwischen Schule und Theater im Dienste hegemonialer Interessen agiert. Sie reproduziert die Ausdehnung (klassischer) westlicher Kunstmusik »zu einem dominanten Horizont sozialer Orientierung« (Glasze/Mattisek 2015: 160)“ (Tralle & Tralle, 2022, S. 287, Anführungszeichen und Zitat im Original).

Dieser Befund reiht sich in die übrigen Ergebnisse hegemoniekritischer musikpädagogischer Forschungsarbeiten ein, dass Klassischer Musik in verschiedenen Bereichen der Musikpädagogik und auf unterschiedlichen Ebenen – in den dargestellten Studien wurden insbesondere Bildungspläne und Studienpläne für Musik-Lehramtsstudiengänge untersucht – eine hegemoniale Dominanz zukommt. Die Autor:innen entsprechender Arbeiten fordern zumeist eine Verstärkung bereits bestehender Versuche, den sich selbst reproduzierenden „circle of hegemony“ (Buchborn et al., 2021, S. 55) zu durchbrechen und skizzieren zum Teil Anregungen für „einen bewussten Umgang mit den aufgezeigten hegemonialen Tendenzen“ (Tralle & Tralle, 2022, S. 288 ff.). Immer wieder wird jedoch darauf hingewiesen, dass es sich hierbei um ein diffiziles Unterfangen handelt, für das es „joint effort of the different institutes“ (Buchborn et al., 2021, S. 55) bedarf.<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> Als eines von vielen Beispielen für bestehende Versuche Studienpläne von Musik-Lehramtsstudiengängen in der beschriebenen Hinsicht zu modifizieren sei die 2021 in Kraft getretene Prüfungsordnung für den Bachelor-Studiengang Lehramt Musik an Gymnasien der *Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim* genannt. Diese enthält ein Pflichtmodul Transkulturelle Musikpädagogik, welches „Grundlagen der Traditional World Music“ (Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim, 2021, S. 38), musikpädagogische und musikwissenschaftliche Seminare zu „Diversität, Heterogenität und Transkulturalität“ (Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim, 2021, S. 38) und ein selbst anzuleitendes Schulprojekt mit entsprechender thematischer Ausrichtung beinhaltet.



## 2.3 Empirischer Forschungsstand

Da der Fokus der in 2.2.4 vorgestellten Beiträge von Buchborn (2019) und Buchborn et al. (2021) nicht nur auf Klassischer Musik, sondern vielmehr auf hegemonialen Strukturen der Disziplin Musikpädagogik im Gesamten liegt, sind die entsprechenden Beiträge bereits an eigener Stelle diskutiert worden. Mit diesen Arbeiten ist jedoch bereits der Bogen zu empirischer Forschung zu Klassischer Musik geschlagen. Für den im folgenden Kapitel gegebenen Überblick über die Forschungslandschaft zu Klassischer Musik wird zwischen Studien mit musiksoziologischer, musikpsychologischer und musikpädagogischer Ausrichtung unterschieden. Ausgeklammert werden weitere Forschungsdiskurse, die beispielsweise Klassische Musik aus musikwissenschaftlich-historischer Perspektive erforschen oder einzelne aktuelle Teilbereiche fokussieren, da diese für die vorliegende Arbeit nicht relevant sind (siehe als ein Beispiel unter vielen die Forschung von Corinna Herr zur digitalen Darstellung und Rezeption von klassischen Musiker:innen auf Youtube in Herr, 2018 und Herr, 2022). Der vorgenommene Systematisierungsversuch ist jedoch nicht vollends trennscharf und zielt primär in heuristischer Absicht darauf ab, aufzuzeigen, dass die Bandbreite an explizit *musikpädagogischen* empirischen Studien zu Klassischer Musik im Gegensatz zu musikwissenschaftlichen Studien nach wie vor sehr gering ist. Eine abschließende Einschätzung des Forschungsstands, in der die vorgestellten Studien noch einmal tabellarisch gegenübergestellt werden, findet im Zwischenfazit Platz (2.3.1).

1. Etliche Studien untersuchen die Bedeutung von Klassischer Musik in der heutigen Gesellschaft und legen mitunter den Fokus auf die generelle Nutzung von Kulturangeboten oder auf Vermittlungsangebote von Kulturinstitutionen (z.B. Mende & Neuwöhner, 2006; Keuchel & Larue, 2012; Haller & Truß, 2016). Diese Studien sind somit dem Bereich der Musiksoziologie zuzuordnen und disziplinär in der systematischen Musikwissenschaft zu verorten. Im Rahmen der *ARD-E-Musikstudie* stellen Annette Mende und Ulrich Neuwöhner (2006, S. 257 f.) dar, dass die Bevölkerung eher zweigeteilte Einstellungen gegenüber Klassischer Musik hat: Etwas mehr als die Hälfte der Bevölkerung (53%) sei Klassischer Musik nicht abgeneigt und konsumiere diese gelegentlich, ein nur etwas geringerer Anteil (47%) zeige kein Interesse an Klassischer Musik. Den Autor:innen zufolge werde Klassische Musik auch mit einem bestimmten Lebensstil verknüpft:

„Jüngere, erlebnisorientierte Lebensstiltypen sind gegenüber E-Musik deutlich weniger offen, wobei der fehlende Kontakt mit klassischer Musik

nicht als Defizit empfunden wird. Klassische Musik wird als Ausdruck eines eher traditionellen Lebensstils gesehen, von denen [sic!] man sich auch ganz bewusst abgrenzen möchte.“ (Mende & Neuwöhner, 2006, S. 257)

Zur Entwicklung des Konzertlebens und insbesondere des Konzertpublikums in Deutschland liefern Heiner Gembris und Jonas Menze (Gembris & Menze, 2018; vgl. auch Gembris, 2011) einen anschaulichen Überblick. Den Autoren gelingt es zu zeigen, dass Konzertangebot und Konzernachfrage zunehmend diskrepanz sind; die Anzahl an Musiktheater- und Konzertveranstaltungen gehe zwar nur leicht zurück (-2%), deutlicher sei jedoch der Rückgang der Besucher:innen-Zahlen (ca. -10%) (Gembris & Menze, 2018, S. 310). Verschiedene Untersuchungen hinsichtlich der Altersstruktur des Klassikpublikums zeigen, dass das grundsätzlich bereits hohe Durchschnittsalter von Konzertgänger:innen in den letzten Jahrzehnten überproportional zum Durchschnittsalter der Bevölkerung weiter gestiegen ist und prognostizieren hiervon ausgehend einen weiteren Publikumsrückgang (vgl. Gembris & Menze, 2018, S. 311). Bereits in 2.2.3 wurde darauf hingewiesen, dass diese Entwicklung auf einen Generationeneffekt zurückzuführen sein könnte:

„Die Generationen, die in ihrer Jugend Popmusik noch nicht kannten (weil es sie da noch nicht oder gerade erst gab) und die zwangsläufig stärker mit klassischer Musik sozialisiert wurden als die heutige Jugend, wachsen nach und nach aus dem Publikum heraus. Die nachrückenden Generationen haben eine völlig andere musikalische Sozialisation erlebt, in der Pop- und Rockmusik in der Regel die Hauptrolle spielt und der Bezug zu klassischer Musik tendenziell immer geringer wird.“ (Gembris & Menze, 2018, S. 312; siehe hierzu auch Hamann, 2008)

Die *concerti Klassikstudie* der Hamburg Media School (Haller & Truß, 2016) zeichnet demgegenüber ein insgesamt deutlich positiveres Bild und stellt Hochrechnungen in Frage, die einen zunehmenden Publikumsschwund prognostizieren (vgl. Haller & Truß, 2016, S. 60).<sup>40</sup>

Die hier exemplarisch angeführten Studien sind zwar nicht explizit im Bereich der Musikvermittlung entstanden, haben jedoch speziell für dieses Praxisfeld eine große Bedeutung, wenn nämlich mit Musikvermittlungsangeboten (auch) das Ziel *Audience Development* verfolgt wird (vgl. 2.2.3). Aber auch für die schulische Musikpädagogik sind die vorgestellten eher musiksoziologischen Studien am Rande relevant, da sie Aussagen darüber treffen, welche

<sup>40</sup> Mit Gembris und Menze muss die Validität dieser Studie und der entsprechenden Ergebnisse allerdings bezweifelt werden (vgl. Gembris & Menze, 2018, S. 318).

Bedeutung Klassischer Musik in der heutigen Gesellschaft von verschiedenen Altersgruppen zugeschrieben wird. Dem Bereich der musiksoziologischen Studien ist auch die Dissertation *Einstellungen zum Begriff klassische Musik* von Sigrid Gaiser zuzuordnen (Gaiser, 2008a; überblicksartig auch Gaiser, 2008b). Gaiser untersucht hier zum einen historische Entwicklungen des Begriffs *Klassische Musik*, zum anderen aber auch gegenwärtige Einstellungen diesem Begriff gegenüber. Durchaus interessant ist ihre per Faktorenanalyse erarbeitete Unterscheidung in wertorientierte, interessierte, stereotyp-negative, strukturorientierte, bildungsbürgerliche, distanzierte und leistungsorientierte Einstellungen (Gaiser, 2008a, S. 142). Festzuhalten ist jedoch, dass diese im Grenzbereich zwischen Musikwissenschaft und Musikpädagogik zu verortende Dissertation hinsichtlich musikpädagogischer Anknüpfungspunkte deutlich beschränkt bleibt; dies überrascht nicht sonderlich angesichts des Forschungsinteresses der Autorin.

2. Intensiv erforscht sind darüber hinaus auch musikalische Präferenzen und Musikgeschmack<sup>41</sup> von Kindern und Jugendlichen. In entsprechenden Studien werden unter anderem die Einstellungen zu Klassischer Musik (mit)untersucht oder gar explizit fokussiert (z.B. Behne, 1986; 1987; 1993; 2009; Bischoff, 2011; Bischoff et al., 2015; Gaiser, 2008c; Gembris, 1995; 2005; Heß, 2018b; Heß et al., 2011; Kleinen, 2008; Kirn, 2016; Kloppenburg, 1987; Lugert, 1983; Sandkämper, 2013; Schlemmer & James, 2011). Aus diesen Studien ergibt sich tendenziell das Bild, dass Klassische Musik insbesondere bei Jugendlichen „in der Rangfolge der präferierten Genres in der Regel ganz unten“ (Bischoff et al., 2015, S. 221) steht. Es kann jedoch vermutet werden, dass Klassische Musik vor allem aufgrund stereotyp-negativer und klischeehafter Vorstellungen abgelehnt wird (vgl. z.B. Behne, 1986, S. 30; Bischoff, 2011; Bischoff et al., 2015, S. 221; Sandkämper, 2013). Hierauf deutet auch eine Studie von Kathrin Schlemmer und Mirjam James (2011) hin, in der mithilfe von Stil kategorien Musikpräferenzen von Jugendlichen erhoben und mit der Beurteilung realer Konzerterlebnisse verglichen werden. Die Autor:innen stellen zunächst heraus, dass nur etwas mehr als ein Drittel der Befragten (36,7 %) zu Beginn Klassische Musik als einen bevorzugten Musikstil angaben. Deutlich mehr Jugendliche (78,9 %) bewerteten allerdings das erlebte Konzert als positiv: „Die

<sup>41</sup> Lehmann und Kopiez (2011, S. 31) verstehen „Musikgeschmack als globale[n] und relativ stabile[n] Einstellungskomplex [...] und Musikpräferenz als Konstrukt, das das Entscheidungsverhalten in konkreten Situationen bestimmt“. Zur Unterscheidung dieser beiden Begriffe vgl. auch Behne, 1993; Cohrdes, 2018. Zur Bedeutung von Musikpräferenzen für die Musikpädagogik siehe z.B. Schulden, 1990.

reale, *klingende*, Klassik ist folglich auf deutlich größere Akzeptanz gestoßen als die verbale Stilcategory *Klassik*“ (Schlemmer & James, 2011, S. 17, H. i. O.).

Im Kontext der Präferenzforschung sind auch Beiträge zu nennen, die sich ausgehend vom von David Hargreaves in die Diskussion eingebrachten Begriff „open-eared“ (Hargreaves, 1982, S. 51) mit dem Konstrukt der *Offenohrigkeit* auseinandersetzen. Unter diesem mittlerweile etablierten deutschen Begriff werden zuweilen unterschiedliche Aspekte verstanden: Marco Lehmann und Reinhard Kopiez zufolge bezeichnet dieser Begriff „die Tendenz [. . .], Musik unterschiedlicher Genres eine hohe Wertschätzung entgegenzubringen“ (Lehmann & Kopiez, 2011, S. 32). Christoph Louven (2010, S. 8) versteht unter Offenohrigkeit die „Offenheit gegenüber ungewöhnlichen oder unbekanntem Musikstilen“. Heiner Gembris und Gabriele Schellberg (Gembris & Schellberg, 2007, S. 88) schließlich fassen Offenohrigkeit als „Akzeptanz und Gefallen auch an ungewohnter Musik“ auf. Das zugrunde liegende Konstrukt und die bereits von Hargreaves (1982, S. 51) formulierte Hypothese, dass die Offenohrigkeit von Kindern mit zunehmendem Alter abnimmt, wird insbesondere von Louven (z.B. 2010; 2011; 2014; Louven & Ritter, 2012), aber auch von anderen Autor:innen rezipiert (z.B. Gembris & Schellberg, 2007; Lehmann & Kopiez, 2011; Auhagen et al., 2014; Ehninger et al., 2017).

Studien zu Musikpräferenzen, Musikgeschmack und Offenohrigkeit sind in erster Linie musikpsychologischen Diskursen und somit – ebenso wie die weiter oben vorgestellten musiksoziologischen Studien – tendenziell der Disziplin der systematischen Musikwissenschaft zuzuordnen,<sup>42</sup> zum Teil werden aber musikpädagogische Konsequenzen hinsichtlich Klassischer Musik abgeleitet.<sup>43</sup> Gembris und Schellberg (2007) beispielsweise befragten für ihre Studie Kinder zwischen fünf und dreizehn Jahren mit Hilfe klingender Musikbeispiele und stellten fest, dass die Offenohrigkeit von Kindern mit wachsendem Alter abnimmt und insbesondere Klassische Musik zunehmend abgelehnt wird. In musikpädagogischer Absicht folgern die Autor:innen, „dass im Allgemeinen die Chancen, Schülerinnen und Schüler mit einem breiten Spektrum an musikalischen Stilen vertraut zu machen, umso günstiger sind, je früher man damit anfängt“ (Gem-

<sup>42</sup> Hier wird ein Verständnis von Musikpsychologie als Teildisziplin der systematischen Musikwissenschaft zugrunde gelegt (vgl. Kopiez & Lehmann, 2018). Denkbar sind jedoch mindestens zwei andere Einordnungen von Musikpsychologie als Teilgebiet der Psychologie oder gar als eigene Disziplin.

<sup>43</sup> Niessen und Knigge betonen hierzu: „Die Präferenzforschung ist traditionell hauptsächlich in der Musikpsychologie verortet, stand aber auch immer wieder im Fokus musikpädagogischer Forschung“ (Niessen & Knigge, 2018, S. 455).

bris & Schellberg, 2007, S. 90). Gembris und Schellberg stellen mit spezifischem Blick auf Klassische Musik und mit Verweis auf eine Studie von Peter Brün-ger (1984) heraus, dass insbesondere klassischer *Gesang* bereits bei jüngeren Schüler:innen auf deutliche Ablehnung stößt. Auffällig sei allerdings ein mess-barer Anstieg der positiven Urteile bei Neunjährigen und eine zunehmende Ablehnung bei Zehnjährigen hinsichtlich der *instrumentalen* Hörbeispiele zu Klassischer Musik. Da dieser Zusammenhang in einer Replikationsstudie (die Autor:innen verweisen hier auf Schellberg, 2004) bestätigt werden konnte, liege der Schluss nahe, dass die dritte Klasse (entspricht dem Alter von etwa neun Jahren) „ein günstiges Zeitfenster darstellt, Klassische Musik im Unterricht zu behandeln“ (Gembris & Schellberg, 2007, S. 89). Hieraus ziehen Gembris und Schellberg folgende musikpädagogische Konsequenz: Eine Begegnung mit einer Vielfalt an musikalischen Stilen und somit auch mit Klassischer Musik sei gerade in den Zeiträumen anzubahnen, in denen von einer höheren Offenohrigkeit der Kinder auszugehen sei. Ganz ähnlich, aber mit Fokus auf das Werkhören im Musikunterricht, argumentieren die Autor:innen bereits 2004:

„Je eher das Werkhören im Musikunterricht eingesetzt wird, desto größer sind die Chancen des Musiklehrers, bei den Schülern auf Interesse zu stoßen, das dann vielleicht auch in späteren Lebensphasen wieder auflebt. Die Folgerung für den Musikunterricht hieße, das Werkhören ab der ersten Klasse als wichtigen Bestandteil in den Musikunterricht zu integrieren.“  
(Schellberg & Gembris, 2004, S. 45)

Grundsätzlich könnte hier der argumentationslogische Einwand vorgebracht werden, dass es nicht unproblematisch ist, aus musikpsychologischen empirischen Erkenntnissen (deskriptive Ebene) direkte musikpädagogische Konsequenzen zu ziehen (normative Ebene). Dieser problematischen Argumentationslogik kann nur entgangen werden, wenn zusätzliche Normen herangezogen werden. Bei Gembris und Schellberg (2007) scheinen hier Offenohrigkeit der Schüler:innen beziehungsweise Offenheit von Schüler:innen gegenüber unterschiedlichen, auch ungewohnten Musikrichtungen als angestrebte und wünschenswerte Normen zu fungieren.

Deutlich problematischer stellt sich die Verknüpfung von deskriptiven musikpsychologischen Ergebnissen und normativen musikpädagogischen Folgerungen in einer weiteren Studie von Gaiser (2008c) dar; sie befragte Schüler:innen unter anderem zu ihren musikalischen Präferenzen und zu ihrer Sicht auf Klas-

sische Musik im Musikunterricht.<sup>44</sup> Klassische Musik sei bei den von ihr befragten Schüler:innen im mittleren Präferenzbereich angesiedelt, die Schüler:innen seien jedoch mit der Art und Weise, wie mit Klassischer Musik im Musikunterricht umgegangen werde, unzufrieden. Aus diesen Ergebnissen ihrer Studie leitet Gaiser in einem ungerechtfertigten und simplifizierenden Sprung vom Deskriptiven ins Normative den unpräzise bleibenden Vorschlag ab, „klassische Musik auf Präferenzbasis [zu] vermitteln“ (Gaiser, 2008c, S. 143). Für eine solche Vermittlung auf Präferenzbasis führt Gaiser exemplarisch verschiedene Beiträge aus musikdidaktischen Zeitschriften an, die beispielsweise die Verarbeitung von klassischen Stücken in Populärer Musik oder Klassenmusizierprozesse mit Klassischer Musik thematisieren (vgl. Gaiser, 2008c, S. 141–146).

Es zeigt sich, dass die dargestellten eher musikpsychologischen Studien nur einen bedingten Beitrag zur musikpädagogischen Diskussion leisten (können) und in jedem Fall nicht als genuin musikpädagogische Forschung einzuordnen sind.

3. Im Gegensatz zu den reichhaltigen musiksoziologischen und musikpsychologischen – also musikwissenschaftlichen – Forschungsdiskursen sind Studien zum konkreten Einsatz von Klassischer Musik im Musikunterricht, die eher im musikpädagogischen Bereich zu verorten sind, rar gesät. Drei Beiträge erscheinen an dieser Stelle relevant und sollen ausführlicher dargestellt werden: die Studie *Null Bock auf Klassik?* von Andreas Köhler (2014), der Aufsatz *Die Auswahl von Unterrichtsgegenständen zwischen Originalitätszwang und Kanonbildung* von Heß (2016) und der Artikel *From the Western Classics to the World: Secondary Music Teachers' Changing Attitudes in England. 1982 and 1998* von Lucy Green (2002). Dabei lohnt es sich jeweils auch zu beleuchten, inwiefern diese zur Beantwortung der im Rahmen der vorliegenden Arbeit fokussierten Forschungsfrage beitragen können; vorweggenommen werden kann hier, dass lediglich Greens Beitrag auch auf die Perspektiven von Musiklehrer:innen auf Klassische Musik im Musikunterricht eingeht.

---

<sup>44</sup> Auch wenn das methodische Vorgehen bei Gaiser nicht durchgehend transparent und überzeugend ist, soll ihre Studie dennoch an dieser Stelle mit aufgenommen werden. Zwei Kritikpunkte an Gaisers Vorgehen seien hier exemplarisch genannt: Zum einen verweist die Autorin darauf, dass die verwendeten Fragebögen im Anhang zu finden seien (Gaiser, 2008c, S. 13); dieser Anhang fehlt jedoch. Zum anderen thematisiert sie zwar mögliche Probleme ihres verwendeten Fragebogens (Reliabilität, Validität), lässt aber ihren Umgang mit diesen Problemen weitestgehend offen (Gaiser, 2008c, S. 18).

In der Studie *Null Bock auf Klassik?* (Köhler, 2014) untersucht Köhler, welchen Einfluss die unterschiedlichen Medienarten Text, CD-Cover, Filmausschnitt und Hörbeispiel auf das Interesse von Schüler:innen an Klassischer Musik im Musikunterricht haben können; hieraus leitet der Autor Konsequenzen für die Unterrichtsplanung ab. Dabei geht Köhler davon aus, dass Schüler:innen Klassische Musik grundsätzlich ablehnen; ihn interessiert nun, „ob es eine Möglichkeit gibt, die Vorurteile und Ablehnung gegenüber klassischer Musik zu umgehen und mit Hilfe verschiedener Präsentationsformen Interesse und Neugier auf klassische Musik zu wecken“ (Köhler, 2014, S. 18). Für seine empirische Studie stellt Köhler vier zu überprüfende Hypothesen auf:

„*Hypothese 1*: Wenn ein Item den Probanden gefällt, dann erzeugt es auch in größerem Maße Interesse am Inhalt und am Kennenlernen des Musikstücks. [...] *Hypothese 2*: Das Cover wird immer mehr Interesse erzeugen als der normale Text. [...] *Hypothese 3*: Der Filmausschnitt wird erwartungsgemäß immer mehr Interesse beim Probanden erzeugen als ein Hörbeispiel (Überlegenheit des visuellen Reizes über den auditiven Reiz). [...] *Hypothese 4*: Im Vergleich aller vier Itemtypen werden die Filmausschnitte das meiste Interesse erzeugen, gefolgt von den Covers, den Hörbeispielen und den Texten.“ (Köhler, 2014, S. 32 f., H. i. O.)<sup>45</sup>

Köhlers Datenerhebung fand mit einem DVD-gestützten Fragebogen statt (Köhler, 2014, S. 35), der sich in drei Teile gliedert. Zuerst werden allgemeine Angaben zur Person und musikalische (Vor-)Erfahrungen sowie verbale musikalische Präferenzen abgefragt; an dieser Stelle ist gleich anzumerken, dass ein solches Vorgehen problematisch sein kann. Zwangsläufig werden so nämlich eher die Einstellungen *zu einem Begriff* und nicht *zu der Musik selbst* abgefragt, was ein Denken in unter Umständen vorurteilsbeladenen und klischeebehafteten, definitiv aber uneindeutigen Kategorien mit sich bringen kann (vgl. Gembris, 2005, S. 283 ff.). Nicht umsonst hat sich in der Präferenzforschung die Unterscheidung von klingenden und verbalen musikalischen Präferenzen

---

<sup>45</sup> Irritierend ist Köhlers Verwendung des in der quantitativ-empirischen Forschung doch eindeutig definierten Begriffs *Item*. Köhler benutzt den Itembegriff für die einzelnen verwendeten Beispiele und nicht wie üblich für eine Aufgabe oder Frage eines Testinstruments. Zurecht weist auch Matthias Handschick in seiner Rezension von Köhlers Studie auf deutliche Weise auf dieses falsche Verständnis hin: „Ärgerlich ist allerdings die konsequent falsche Verwendung des Begriffs *Item*: Ein Item ist eine Testfrage, nicht aber der in der Frage zu beurteilende Gegenstand selbst. Hypothesen wie »Wenn ein Item den Probanden gefällt, dann erzeugt es auch in größerem Maße Interesse am Inhalt und am Kennenlernen des Musikstücks« (S. 32), sind deshalb Unsinn. Die Mondscheinsonate ist kein Item. Noch nicht, jedenfalls. Gott sei Dank!“ (Handschick, 2015, Hervorhebung und Zitat im Original).

etabliert (vgl. z.B. Gembris, 1995, S. 125 f.; 2005, S. 283; Müller, 2000).<sup>46</sup> Im zweiten Teil des Fragebogens werden den Proband:innen Texte zu Musikstücken vorgelegt und das durch die Lektüre der Texte erzeugte Interesse an dem jeweils beschriebenen Musikstück abgefragt. Im dritten Teil schließlich werden den Proband:innen Hörbeispiele, CD-Cover und Filmausschnitte präsentiert, die hinsichtlich des erzeugten Interesses und des Gefallens bewertet werden sollen. Köhler arbeitet mittels Korrelationsanalyse heraus, dass lediglich die erste der aufgestellten Hypothesen bestätigt werden konnte: Je mehr ein CD-Cover, ein Hörbeispiel, ein Filmausschnitt gefallen, umso höher sei auch das erzeugte Interesse. Der beschriebene Zusammenhang gelte auch in gegenteiliger Richtung; werden ein CD-Cover, ein Hörbeispiel, ein Filmausschnitt abgelehnt, so ist auch das erzeugte Interesse gering (vgl. Köhler, 2014, S. 71 ff.). Diese Erkenntnis überrascht nicht sonderlich (vgl. Handschick, 2015), mag sogar etwas trivial sein; der Erkenntnisgewinn der Studie bleibt somit insgesamt begrenzt (vgl. Mönig, 2017). Überdies ist kritisch anzumerken, dass das von Köhler verwendete Konstrukt des *Interesses* kaum genauer ausgebreitet wird. Insbesondere stellt sich durchaus die Frage, ob es sich bei einem durch den Einsatz eines bestimmten Mediums erzeugten Interesse an einem Werk Klassischer Musik um ein nur kurzes und flüchtiges oder ein länger andauerndes und stabileres Interesse der Schüler:innen handelt (vgl. Mönig, 2017).<sup>47</sup>

Insgesamt liefert Köhlers Studie durch die dargestellte inhaltliche Ausrichtung auf die Bedeutung von verschiedenen Medienarten für das Interesse von Schüler:innen an Klassischer Musik keinen direkten Beitrag zur Beantwortung der in der vorliegenden Arbeit fokussierten Forschungsfrage, wie Musiklehrende über Klassische Musik nachdenken. Köhlers Erkenntnis, dass mit Medien, die Schüler:innen gefallen, das wie auch immer geartete Interesse an Klassischer Musik tendenziell erhöht werden kann, scheint jedoch auch im Nachdenken

---

<sup>46</sup> Ebenfalls problematisch erscheint die Überlegung Köhlers, durch Aussagen der Proband:innen zu ihrer Lieblingsmusik(richtung) die verbalen Präferenzen validieren zu wollen (vgl. Köhler, 2014, S. 35). Auch bei diesen Angaben zur Lieblingsmusik(richtung) äußern sich die Proband:innen nicht unbedingt zu tatsächlicher Musik, sondern reden von abstrakten Genre-Kategorien. Denkbar wäre es durchaus, die Abfrage der verbalen Präferenzen der Proband:innen mit Positionierungen zu kurzen Hörbeispielen aus den zur Auswahl stehenden Musikgenres zu kombinieren – entsprechende Kombinationen der Abfrage von verbalen und klingenden Präferenzen sind in der Forschung häufiger anzutreffen (Gembris, 2005, S. 284). Ein solches Vorgehen kann aber sicherlich zu anderen Problemen führen und beispielsweise die Frage aufwerfen, welche Stücke pars pro toto für ein (auf welche Weise auch immer definiertes) Genre stehen (können).

<sup>47</sup> Eine Unterscheidung verschiedener Interessensformen hat Heß (2012) in die musikpädagogische Diskussion eingebracht.



der im Rahmen der vorliegenden Arbeit interviewten Musiklehrer:innen eine Rolle zu spielen. Von mehreren Musiklehrer:innen wird nämlich berichtet, dass eine geeignete Auswahl von Medien den Zugang der Schüler:innen zu Klassischer Musik erleichtern kann (vgl. 5.5.2.7).

In ihrem Aufsatz *Die Auswahl von Unterrichtsgegenständen zwischen Originalitätszwang und Kanonbildung* (Heß, 2016) analysiert Heß die Rolle von Klassischer Musik in Schulbüchern. Sie untersucht zunächst in einer „quantitative[n] Bestandsaufnahme“ (Heß, 2016, S. 185), wie viele und welche Werke Klassischer Musik in Schulbüchern thematisiert werden; festzustellen sei dabei zunächst, dass die Anzahl der behandelten Werke deutlich differiert. Am häufigsten anzutreffen sei insgesamt der *Karneval der Tiere* (C. Saint-Saëns), gefolgt von Beethovens *Sinfonie Nr. 5* und den *Vier Jahreszeiten* (A. Vivaldi). Beim Blick auf die meistthematisierten Komponisten<sup>48</sup> rangieren Mozart, Bach und Beethoven auf den ersten drei Plätzen. Heß zeigt auf, dass es diesbezüglich große Überschneidungen mit der von ihr zum Vergleich herangezogenen CD-Box *Ich mag keine Klassik, aber das gefällt mir* gibt. Diese CD-Box fasst sie auf Basis der Meinung einer Käuferin als „Box mit gut verträglicher Musik, die nicht *wehtut*, Abwechslung im Alltag bietet und zugleich den Kindern etwas Gutes tut“ (Heß, 2016, S. 187, H. i. O.) auf. Hiervon ausgehend kommt Heß zu dem Schluss, dass Werke für Schulbücher nicht unbedingt aufgrund ihrer spezifischen musikalischen Qualität ausgewählt werden; es erscheint ihr eher so, dass diese pars pro toto „als Beispiele für allgemeinere Phänomene dienen“ (Heß, 2016, S. 187).<sup>49</sup> In einer stringenten Detailanalyse von Schulbüchern für die 5./6. Klasse untersucht Heß nun genauer die potenziellen Gründe für die Auswahl dieser Komponisten und Werke: Besonders häufig würden Werke thematisiert, die einen programmatischen Gehalt haben und auf außermusikalische Elemente zurückgreifen (vgl. Heß, 2016, S. 189), oder „Werke, die – verkürzt auf Themen oder Melodien – bereits aus dem Alltag bekannt sind“ (Heß, 2016, S. 189). Heß gelingt es auf nachvollziehbare Weise darzustellen, dass die unterrichtliche Auseinandersetzung mit entsprechenden Werken oftmals versucht an Bekanntem anzuknüpfen, um hiervon ausgehend vermeintlich eigene Auseinandersetzungen der Schüler:innen mit der Musik anzubahnen (Heß, 2016, S. 193). Sie erachtet es als problematisch, „[d]ass damit

<sup>48</sup> In der Liste sucht man weibliche Komponistinnen vergebens.

<sup>49</sup> Grundsätzlich ist diese Kritik von Heß vergleichbar mit ihren Anmerkungen zum Kanon des KAS-Grundsatzpapiers; denn auch dort stellt sie fest, dass die Auswahl der Kompositionen anderen Kriterien als der musikalischen Qualität zu folgen scheint (vgl. 2.2.1).

zugleich eine Abwendung von der real erklingenden Musik einsetzen kann, dass die Beschäftigung mit der *fremden Musik* von anderen Phänomenen überlagert wird“ (Heß, 2016, S. 193, H. i. O.). An weiteren Beispielen macht Heß deutlich, dass insbesondere Tendenzen, Werke Klassischer Musik durch den Bezug auf außermusikalische und dem Alltag der Schüler:innen entstammende Aspekte zu entkontextualisieren oder zu aktualisieren, sich als besonders beliebte und verbreitete Herangehensweise und somit als „quasi prototypischer Zugang zu Kunstmusik“ (Heß, 2016, S. 193) herausstellen. In den analysierten Beispielen aus Schulbüchern bestehe jedoch die Gefahr, dass das konkrete Werk in den Hintergrund rücke und lediglich beispielhaft für ein abstraktes Schema oder Prinzip stehe (Heß, 2016, S. 197 ff.): Ein musikalischer, sinnlicher und ästhetischer Zugang zu dem eigentlichen Werk werde somit nicht ermöglicht (Heß, 2016, S. 199). Insgesamt positioniert sich Heß hierzu deutlich kritisch und plädiert dafür, Werke Klassischer Musik in ihrer Vieldeutigkeit bestehen zu lassen.

Im Ganzen ist Heß' Aufsatz als wichtiger empirisch-*musikpädagogischer* Forschungsbeitrag zu Klassischer Musik zu bezeichnen. Überdies bieten die Ergebnisse ihrer Analyse interessante Vergleichspunkte für die Diskussion der empirischen Erkenntnisse dieser Arbeit. Es zeigen sich nämlich durchaus Parallelen zwischen den von Heß untersuchten Intentionen von Schulbüchern beziehungsweise Schulbuchautor:innen und dem Nachdenken von Musiklehrer:innen. Insbesondere fällt auf, dass die von Heß herausgearbeitete prototypische Herangehensweise von Schulbüchern, Werke Klassischer Musik mit Aktuellem und Bekanntem zu verbinden, sich auch im Nachdenken von Musiklehrer:innen wiederfinden lässt. Aus den im Rahmen der vorliegenden Arbeit geführten Interviews lässt sich nämlich die Strategie von Musiklehrer:innen rekonstruieren, Klassische Musik durch das Finden und Nutzen von Anknüpfungs- und Bezugspunkten für Schüler:innen zugänglicher zu machen (vgl. 5.5.2).

In ihrem Aufsatz *From the Western Classics to the World: Secondary Music Teachers' Changing Attitudes in England. 1982 and 1998* (Green, 2002) widmet sich Green der Veränderung der Einstellungen von britischen Musiklehrer:innen gegenüber des Einsatzes verschiedener Musikrichtungen im Musikunterricht. Green konstatiert zum ausgehenden 20. Jahrhundert, dass das traditionelle, vor allem „Western classical and folk music“ (Green, 2002, S. 5) beinhaltende, britische Schulcurriculum nun eine größere Vielfalt an Musiken

umfasse. Diese „major curriculum changes“ (Green, 2002, S. 5) seien zwar wissenschaftlich umfassend betrachtet worden, die Perspektive der Lehrenden hierauf sei jedoch kaum erforscht („there has been relatively little investigation of the changing attitudes and values of teachers themselves, concerning the different musics now included in their day-to-day work“ (Green, 2002, S. 5)). Sich diesem Desiderat annehmend befragt Green in den Jahren 1982 und 1998 britische Musiklehrer:innen an weiterführenden Schulen mittels Fragebögen, ob beziehungsweise in welchem Maße sie verschiedene Musikrichtungen in ihrem Musikunterricht behandeln.<sup>50</sup> Zusätzlich sollen die befragten Musiklehrer:innen jeweils auch Begründungen für ihre Entscheidungen angeben. Auf der Ebene der quantitativen Ergebnisauswertung ihrer Studie stellt Green fest, dass im Jahr 1982 etwa 95% der Musiklehrer:innen angeben Klassische Musik zu unterrichten. Aber auch Populäre Musik werde von etwa 75% der Musiklehrer:innen behandelt. Folk und Avant-Garde rangierten nicht weit dahinter. 1998 verliere Klassische Musik in dem Ranking der Musiklehrer:innen den ersten Platz („the prime position of classical music had given away“ (Green, 2002, S. 8)), liege aber nur wenige Prozentpunkte hinter dem neuen Spitzenreiter, der Populären Musik. Die von Green so titulierte Musikrichtungen World, Jazz, Twentieth-century classical und Folk folgten ohne großen Abstand auf den Plätzen drei bis sechs.<sup>51</sup> Abgesehen von diesen quantitativen Informationen liefern die Begründungen der Musiklehrer:innen, warum sie die verschiedenen Musikrichtungen in ihrem Musikunterricht (nicht) unterrichten, interessante Erkenntnisse bezüglich der zugrunde liegenden Denkweisen und Einstellungen. Im Folgenden soll nun lediglich auf die jeweiligen Begründungsmuster eingegangen werden, warum Klassische Musik im Musikunterricht unterrichtet wird (vgl. Green, 2002, S. 11 ff.). Es handelt sich hierbei um erste interessante Einblicke in das Forschungsfeld, dem sich auch die vorliegende Dissertation annimmt.

1982 scheint sich Green zufolge die Frage, ob und warum sie Klassische Musik unterrichten, für zwei Musiklehrer:innen gar nicht zu stellen: Das Unterrichten Klassischer Musik sei für sie selbstverständlich, die Gründe hierfür offensicht-

---

<sup>50</sup> Zu beachten ist, dass es sich zwar um *die gleiche Anzahl* an befragten Musiklehrer:innen (n=61) handelt, jedoch nicht um *die selben Personen*.

<sup>51</sup> Aus dieser Wiedergabe der zentralen quantitativen Ergebnisse Greens wird deutlich, dass das Fragebogendesign für den zweiten Erhebungszeitpunkt angepasst worden ist und von dem ursprünglichen Fragebogen abweicht (siehe hierzu Green, 2002, S. 5 ff.).

lich („*Do we need to give reasons – surely obvious*“<sup>52</sup> (Green, 2002, S. 11)). Drei weitere Musiklehrer:innen bezeichnen Klassische Musik als Teil *unseres* kulturellen Erbes („*part of our heritage*“ (Green, 2002, S. 11)), welches an die Schüler:innen im Sinne einer Kulturtradierung weitergegeben werden sollte. Der Gedanke, dass Klassische Musik besonders gute Musik oder gar die beste Musik ist, wird von etlichen Musiklehrer:innen angesprochen: Einerseits beinhaltet Klassische Musik wertvolle musikalische Elemente („*contains valuable musical elements*“ (Green, 2002, S. 11)), andererseits sei Klassische Musik auch als Grundlage für andere musikalische Entwicklungen einzuordnen („*standard background to any other musical developments*“ (Green, 2002, S. 11)). Darüber hinaus sähen einige Musiklehrer:innen Klassische Musik als wertvolle Vorbereitung auf das Erwachsenenalter, als Mittel die Erwartungen der Gesellschaft zu erfüllen und Verantwortungsbewusstsein bei Schüler:innen zu erzeugen („*valuable preparation for adulthood, a means to fulfil the expectations of society and create a sense of responsibility in pupils*“ (Green, 2002, S. 12)). Konkret äußern sich einige der Musiklehrer:innen: „*It has value for what society expects*“; „*A knowledge of music from the past is part of an educated person’s cultural set-up*“; „*We find it creates a strict code of responsibility in pupils – form is so important*“ (alle Zitate Green, 2002, S. 12). Klassische Musik sei einerseits Teil eines angestrebten Allgemeinwissens („*it’s general knowledge and beneficial to an all-round education*“ (Green, 2002, S. 12)), andererseits aber auch Teil eines „wide curriculum including diverse musical styles“ (Green, 2002, S. 12); Klassische Musik werde also neben Pop und anderen Musikrichtungen unterrichtet, um musikalischer Vielfalt Raum zu geben („*[C]lassical music is used as well as pop. Our aims are to cultivate a listening ear and to [illegible] knowledge culturally*“ (Green, 2002, S. 12)). Für weitere Musiklehrer:innen habe Klassische Musik auch einen extrinsischen Wert, dadurch dass sie einen Weg weg von der musikalischen *Schmalspurkost* der durch Populäre Musik geprägten Schüler:innen böte („*extrinsic value in so far as it enabled a movement away from what was seen as pupils’ staple diet of popular music*“ (Green, 2002, S. 12, H. i. O.)). Diese Denkweise wird vor allem in Äußerungen wie „*I think it [sic!] important that children should hear music other than the pop diet that they have fed off since they were infants.*“ (Green, 2002, S. 13) deutlich. Einige Musiklehrer:innen berichteten auch davon, dass sie Klassische

<sup>52</sup> Die Kursivsetzung einzelner Verweise auf den Text von Green in diesem Unterkapitel meint, dass es sich bei diesen Zitaten um von Green wiedergegebene Originalzitate der befragten Musiklehrer:innen handelt. Sofern Aussagen von Green selbst zitiert werden, stehen diese lediglich in Anführungszeichen.

Musik versteckt unterrichteteten („[a] different approach to classical music was to disguise it“ (Green, 2002, S. 13)). Klassische Musik werde beispielsweise so eingesetzt, dass die Schüler:innen nicht offensichtlich merkten, dass es sich um Klassische Musik handle („*I camouflage it to avoid prejudice*“ (Green, 2002, S. 13)), zum Beispiel mit Bezug auf die Rezeption Klassischer Musik in Film und Fernsehen („*Yes. It exists in everyday life as background music to TV programmes and films, in advertisements, etc., and is enjoyed in that context.*“ (Green, 2002, S. 13)).

16 Jahre später sind die Ausführungen der Musiklehrer:innen zunächst auffallend ähnlich: Diese sprechen von der besonderen Bedeutung Klassischer Musik für *unser* kulturelles Erbe („*I regard it [classical music, ER] as the most important part of our musical heritage*“ (Green, 2002, S. 13)) oder davon, dass Klassische Musik als Basis *unserer* gesamten westlichen Musikkultur gesehen werden kann („*basis of our entire Western musical culture*“ (Green, 2002, S. 13)). Auch von den 1998 interviewten Musiklehrer:innen werde Klassische Musik als geeignetes Mittel zur Wissensvermittlung angesehen („*it is still very useful to instil a knowledge of the development of Western classical traditions*“ (Green, 2002, S. 13)). Im Gegensatz zum früheren Erhebungszeitpunkt sei Green zufolge jedoch keine:r der befragten Musiklehrer:innen überrascht gewesen, überhaupt nach der Bedeutung von Klassischer Musik in ihrem Musikunterricht gefragt zu werden; ebenfalls spräche niemand mehr von einer Überlegenheit Klassischer Musik gegenüber anderen Musiken. Neu seien auch die Überlegungen der Musiklehrer:innen Klassische Musik im Musikunterricht mit Populärer Musik zu verbinden („*classical music was linked with popular music*“ (Green, 2002, S. 14)); dass entsprechende Verbindungen bewusst genutzt oder inszeniert werden, wird in folgender Äußerung offensichtlich: „*In Key Stage 3 I do a major project on Mozart, and am looking to expand the amount of classical music in Years 7 and 9. I use pop techniques as a way into classical music.*“ (Green, 2002, S. 14). Darüber hinaus werde Klassische Musik 1998 von etlichen Musiklehrer:innen auch eingesetzt, um musikalische Grundprinzipien, Green wählt hierfür die Begriffe *elements*, *devices* oder *universals* (Green, 2002, S. 14), zu vermitteln. Ausgehend hiervon solle auch der Einsatz dieser Grundprinzipien in anderen Musiken thematisiert werden: „*[Classical music, ER] helps with teaching of musical devices*“ (Green, 2002, S. 14). Dieser vergleichende Ansatz von Klassischer Musik und anderen Musiken sei 1982 dagegen nur von einer Person thematisiert worden.

Green kommt bezüglich der Veränderung der Sicht von Musiklehrer:innen auf Klassische Musik zu folgendem Fazit:

„Whilst teachers’ commitment to and respect for classical music do not appear to have lessened between the two questionnaires, the implications of many 1982 teachers, that classical music deserved to take up the most curriculum time on the basis of its superiority and its unquestionable status as cultural heritage, appeared to have waned considerably. Instead, teachers in 1998 were more likely to perceive the classical area as one music among many, a music of enormous value but not necessarily the prime contender for space on the curriculum, nor a music to be grasped in cultural or historical isolation. Once again, in many cases, rather than emphasising its unique properties, teachers were instead concerned to demonstrate those properties that it holds in common with other musics.“  
(Green, 2002, S. 27 f.)

Die vorgestellte Studie liefert interessante Einblicke in die Perspektiven von (britischen!) Musiklehrer:innen auf Klassische Musik im Musikunterricht. Sie ist jedoch vom Forschungsdesign so angelegt, dass erstens der Fokus vor allem auf dem Einstellungswandel der Musiklehrer:innen zwischen 1982 und 1998 liegt und dass zweitens nicht explizit Klassische Musik im Forschungsfokus steht, sondern die Musiklehrer:innen vielmehr zu *verschiedenen* Musikrichtungen befragt werden. Gleichwohl lassen sich ihre Ergebnisse als Vergleichshorizont für die im Rahmen dieser Arbeit dargestellten Perspektiven von deutschen Musiklehrer:innen auf Klassische Musik heranziehen. Insbesondere zeigen sich Überschneidungen hinsichtlich der zugeschriebenen Relevanz Klassischer Musik für den Musikunterricht, den mit dem Unterrichten dieser Musik verfolgten Zielen und der methodischen Herangehensweisen, Klassische Musik in den Musikunterricht zu integrieren.

### 2.3.1 Zwischenfazit

Am Ende dieser Sichtung der Forschungslandschaft zu Klassischer Musik mit Blick auf Kinder, Jugendliche und schulische Kontexte ist eine deutliche Unterrepräsentation von empirisch-*musikpädagogischer* Forschung zu Klassischer Musik festzustellen. Der Großteil der existenten empirischen Studien entstammt musiksoziologischen und musikpsychologischen Kontexten und ist disziplinär in erster Linie in der systematischen Musikwissenschaft zu verorten. Überträge oder Ableitungen aus diesen Studien müssen in musikpädagogischer Hinsicht zwangsläufig begrenzt bleiben. Dies wird beispielsweise an den vorgestellten Arbeiten von Gembris und Schellberg (2007)

und Gaiser (2008a; 2008c) deutlich. Trotzdem haben die aufgeführten Studien das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit mit inspiriert (vgl. Kapitel 4.2): So haben beispielsweise die musiksoziologischen Erkenntnisse, dass Klassische Musik in der heutigen Gesellschaft und insbesondere im Leben von Schüler:innen eine zunehmend untergeordnete Rolle spielt, dazu geführt, dass in den für diese Arbeit geführten Interviews auch danach gefragt wurde, wie Musiklehrer:innen die gesellschaftliche Bedeutung von Klassischer Musik wahrnehmen. Auf einer anderen Ebene des Forschungsprozesses hat die musikpsychologische Erkenntnis, dass jüngere Schüler:innen tendenziell offener sind als ältere, Einfluss auf die Entscheidung gehabt im Rahmen des theoretischen Samplings auch eine Grundschullehrerin zu interviewen.

Dem reichhaltigen musikwissenschaftlichen Forschungsdiskurs zu Klassischer Musik steht eine nur geringe Anzahl an Arbeiten gegenüber, die den Einsatz von Klassischer Musik im Musikunterricht erforschen: Die Beiträge von Köhler (2014) und Heß (2016) fokussieren dabei jedoch nicht die Perspektiven von Musiklehrer:innen auf Klassische Musik, sondern den Einfluss verschiedener Medienarten auf das Interesse von Schüler:innen an Klassischer Musik im Musikunterricht und die Thematisierung von Werken Klassischer Musik in Schulbüchern. Auch Greens Studie (2002) tut dies nur am Rande, sie liefert aber dennoch interessante erste Einblicke in das Forschungsfeld der vorliegenden Dissertation. Tabelle 2.1 gibt einen kompakten Überblick über die vorgestellten Studien.

Forschungsfokus	Verortung und Forschungsmethoden	Exemplarische Studien und Kernaussagen (ausführlichere Thematisierung in 2.3)
Studien zu Bedeutung von Klassischer Musik in Gesellschaft und Nutzung von Kulturangeboten	musiksoziologisch (vor allem quantitative Forschung)	<p><b>Mende &amp; Neuwöhner, 2006:</b> Eine Hälfte der Bevölkerung ist Klassischer Musik nicht abgeneigt, die andere Hälfte ist nicht an Klassischer Musik interessiert. Klassische Musik wird mit einem traditionelleren Lebensstil verknüpft, von dem jüngere Menschen sich zum Teil abgrenzen wollen.</p> <p><b>Gembris &amp; Menze, 2018:</b> Zunehmende Diskrepanz zwischen Konzertangebot und Nachfrage. Durchschnittsalter von Konzertgänger:innen ist in den letzten Jahrzehnten überproportional zum Durchschnittsalter der Bevölkerung gestiegen (Generationeneffekt).</p> <p><b>Haller &amp; Truß, 2016:</b> Deutlich positiveres Bild, prognostizierter Publikumsschwund wird bezweifelt.</p> <p><b>Gaiser, 2008a:</b> Verschiedene historische und gegenwärtige Einstellungen dem Begriff <i>Klassische Musik</i> gegenüber (wertorientiert, interessiert, stereotyp-negativ etc.).</p>
Studien zu Musikpräferenzen und Offenbarkeit (in Bezug auf Klassische Musik)	musikpsychologisch (vor allem quantitative Forschung)	<p><b>z.B. Bischoff et al., 2015:</b> Deutliche Ablehnung von Klassischer Musik bei Jugendlichen.</p> <p><b>z.B. Schlemmer &amp; James, 2011:</b> Ablehnung von Klassischer Musik insbesondere auch aufgrund stereotyp-negativer und klischeehafter Vorstellungen.</p> <p><b>Gembris &amp; Schellberg, 2007:</b> Offenbarkeit nimmt mit zunehmendem Alter ab (Offenbarkeits-Hypothese, vgl. Hargreaves, 1982). Begegnung mit Klassischer Musik (und musikalischer Stilvielfalt allgemein) sollte in Zeiträumen erfolgen, in denen von einer höheren Offenbarkeit der Schüler:innen auszugehen ist.</p> <p><b>Gaiser, 2008c:</b> Klassische Musik müsse „auf Präferenzbasis“ unterrichtet werden (z.B. in Verbindung mit aktueller Musik).</p>
Studien zum Einsatz von Klassischer Musik im Musikunterricht	musikpädagogisch (quantitative und qualitative Forschung)	<p><b>Köhler, 2014:</b> Untersuchung des Einflusses von Medienarten auf das Interesse von Schüler:innen an Klassischer Musik: Je mehr ein Medium gefällt, umso höher ist auch das hiermit erzeugte Interesse an Klassischer Musik – und umgekehrt.</p> <p><b>Heß, 2016:</b> Analyse von Schulbüchern hinsichtlich der thematisierten Komponist:innen, Werke und Umgangsweisen mit Klassischer Musik: Es werden vor allem Werke thematisiert, die exemplarisch für allgemeinere Phänomene stehen. Besonders häufig finden sich Bemühungen, Klassische Musik durch den Bezug auf außermusikalische und dem Alltag der Schüler:innen entstammende Aspekte zu entkontextualisieren oder zu aktualisieren.</p> <p><b>Green, 2002:</b> Untersuchung der Einstellungsveränderungen von britischen Musiklehrer:innen zu Klassischer Musik und anderen Musikrichtungen zwischen 1982 und 1998: Klassischer Musik kommt aus Sicht der Musiklehrer:innen weiterhin eine wichtige Rolle, aber keine Vorrangstellung mehr zu, sie wird als eine Musik unter vielen betrachtet, im Umgang mit Klassischer Musik werden vor allem Gemeinsamkeiten zu anderen Musiken betont.</p>

Tabelle 2.1: Überblick über Forschungslandschaft zu Klassischer Musik mit Blick auf Kinder, Jugendliche und schulische Kontexte. Die gestrichelten Linien in der zweiten Spalte verdeutlichen, dass eine trennscharfe disziplinäre Abgrenzung der Forschungsbereiche nicht durchweg möglich ist.



Im deutschsprachigen Raum fehlen zwar systematische Untersuchungen zur Sicht von Musiklehrer:innen auf Klassische Musik, es liegen allerdings zwei Selbstverortungen von Musiklehrerinnen vor, die ihre Reflexionen zu und ihre Auseinandersetzung mit Klassischer Musik im schulischen Kontext zum Thema machen (Adler, 2016; Günther, 2016).<sup>53</sup> Einzelne von Adler und Günther ausgeführte Aspekte sind bereits im Kapitel *Klassische Musik vor dem Hintergrund musikpädagogischer Zielvorstellungen* 2.2.2 herangezogen worden; ihre primär subjektiven Erfahrungsberichte sollen an dieser Stelle nur überblicksartig dargestellt werden. Der Charakter und die Zielsetzung ihrer Beiträge legen jedoch das Vorgehen nahe, im späteren Verlauf dieser Arbeit auf ihre Ausführungen zurückzukommen, um die Ergebnisse des empirischen Teils zu diskutieren.

Grundsätzlich gehen die beiden Autorinnen davon aus, dass die meisten ihrer Schüler:innen mit Klassischer Musik wenig Berührungspunkte haben und dass ihnen diese Musik somit eher unbekannt, fremd und unzugänglich ist (Adler, 2016, S. 132; Günther, 2016, S. 139). Beide halten es für bedeutend, dass Schüler:innen Klassische Musik (als Teil der musikkulturellen Vielfalt) kennenlernen, zum einen um Entscheidungen für oder gegen bestimmte Musiken und Musikpraxen im späteren Leben zu ermöglichen, zum anderen um einen respektvollen Umgang mit verschiedensten musikkulturellen Erscheinungen zu schulen (Adler, 2016, S. 132 f.; Günther, 2016, S. 136). Für Adler scheint es wichtig zu sein, dass Schüler:innen Klassische Musik als bedeutendes Element *unserer* Kultur<sup>54</sup> kennenlernen und erfahren (Adler, 2016, S. 132); Günther vertritt darüber hinaus die Meinung, dass Klassische Musik ein reiches Repertoire an Erfahrungsmöglichkeiten bietet und besonders geeignet für die Schulung eines differenzierten Musikhörens und eines vielfältigen Musikwahrnehmens ist (Günther, 2016, S. 136). Adler berichtet vor allem von ihren Bemühungen, Bezugspunkte zwischen Klassischer Musik und dem Alltag der Schüler:innen zu finden (Adler, 2016, S. 132). Günther formuliert ganz ähnlich ihr Bestreben „Schnittstellen zu finden, die [...] eine Offenohrigkeit herstellen könnten“ (Günther, 2016, S. 139). Um Klassischer Musik einen Raum

<sup>53</sup> Die genannten Selbstverortungen sind unter der Kapitelüberschrift *Die Sicht der Praktiker* im Studienbuch *Musikdidaktische Konzeptionen* (Lehmann-Wermser, 2016a) abgedruckt.

<sup>54</sup> Das hier, aber auch schon bei Äußerungen von Musiklehrer:innen in Greens Studie durchschimmernde Kulturverständnis ist in jedem Falle zu hinterfragen; Adler scheint in einer gewissen ethnisch-holistischen Manier davon auszugehen, dass wir als deutsche beziehungsweise europäische Gesellschaft einer gewissen Kultur angehören. Dies steht im Widerspruch zu konstruktivistischen und bedeutungszuweisungsorientierten Auffassungen von Kultur, die maßgeblich davon ausgehen, dass Kultur nicht an eine bestimmte Gesellschaft(sgruppe) geknüpft werden kann, sondern erst durch geteilte Bedeutungszuweisungen überhaupt entsteht (vgl. hierzu ausführlicher Barth, 2018; zum Kulturbegriff in der Interkulturellen Musikpädagogik siehe auch Barth, 2008).

im Musikunterricht zu geben und die Distanz der Schüler:innen zu dieser Musik abzubauen, sei insbesondere das Mittel geeignet, Schüler:innen Textgrundlagen oder inhaltliche Vorgaben von Werken Klassischer Musik vertonen zu lassen (*Parakomposition*) und mit den jeweiligen Originalkompositionen zu vergleichen (Günther, 2016, S. 137 ff.).

Der grundsätzlich feststellbare Mangel an musikpädagogischer Forschung zu Klassischer Musik ist indes nicht unbekannt: Hinsichtlich des Spannungsfeldes zwischen Ablehnung Klassischer Musik seitens der Schüler:innen und dem oftmals hohen Stellenwert Klassischer Musik im Musikunterricht konstatiert Heß bereits vor zwei Jahrzehnten: „Leider hat sich die (in unserem Fach insgesamt eher defizitäre) Unterrichtsforschung diesem Thema bisher nicht gewidmet“ (Heß, 2002, S. 141). Diese Einschätzung muss aus heutiger Sicht (zumindest teilweise) relativiert werden: Die musikpädagogische Unterrichtsforschung hat sich in den letzten Jahren deutlich emanzipiert und ist sicherlich nicht mehr als defizitär zu bezeichnen; hiervon zeugen beispielsweise eine Vielzahl an empirischen Studien zu verschiedenen Teilbereichen des Musikunterrichts, die zum Teil auch jüngere methodische Entwicklungen wie Design-Based Research und Videografische Unterrichtsforschung adaptieren und kombinieren (z.B. Gebauer, 2016; Lehmann-Wermser & Konrad, 2016; Kranefeld & Heberle, 2020; Kranefeld & Mause, 2020; Mause, 2020; Schneider-Binkl, 2021).<sup>55</sup> In den letzten Jahren haben Musikpädagog:innen um Buchborn mit der Kombination von Design-Based Research und Dokumentarischer Methode als rekonstruktivem Verfahren (siehe hierzu Bohnsack, 2021, S. 35 ff.) den „Freiburger Ansatz einer dokumentarischen Entwicklungsforschung in der Musikpädagogik“ (Buchborn, 2022, S. 57) entwickelt. In diesem Rahmen sind gerade in jüngerer Vergangenheit einige interessante Forschungsbeiträge entstanden (z.B. Völker, 2020; 2022; Theisohn & Buchborn, 2020; Theisohn & Trefß, 2022; Theisohn et al., 2020). Inspirierend ist auch die jüngst erschienene Arbeit von Elisabeth Theisohn zum gemeinsamen Komponieren im Musikunterricht (Theisohn, 2023), in der es der Autorin unter anderem auch gelingt, denkbare Abläufe und Merkmale einer dokumentarischen Entwicklungsforschung in musikdidaktischen Zusammenhängen nachvollziehbar und transparent zu illustrieren (Theisohn, 2023, S. 100 ff.).

---

<sup>55</sup> Ulrike Kranefeld (2017) liefert grundlegende Überlegungen zu musikpädagogischer videobasierter Unterrichtsprozessforschung. Sabine Schneider-Binkl und Magnus Gaul (2018) erörtern das Potenzial von *Video-Stimulated Recall Interviews* für die musikpädagogische Unterrichtsforschung (siehe hierzu auch Schneider-Binkl, 2018). Buchborn et al. (2022) geben einen Überblick über musikpädagogische Design-Based Research Studien.

Heß' oben zitierte Einschätzung bleibt allerdings in einer anderen Hinsicht aktuell: Bis auf wenige Ausnahmen fehlt entsprechende Unterrichtsforschung *zu Klassischer Musik* nach wie vor.<sup>56</sup>

## 2.4 Zusammenfassung

Der Umgang mit Klassischer Musik und die Frage, welche Bedeutung Klassische Musik im Musikunterricht spielt beziehungsweise spielen sollte, stellt sich als bedeutender Diskussions- und Streitpunkt der musikpädagogischen Fachdiskussion der Vergangenheit, aber auch der Gegenwart dar. Neben wirkmächtigen und die weitere Entwicklung musikpädagogisch-konzeptioneller Überlegungen mitanstoßenden Überlegungen von Alt, Ehrenforth und Richter (2.1) sind Debatten um die Relevanz Klassischer Musik für den Musikunterricht und die gesamte Disziplin der Musikpädagogik auch in jüngeren Diskursen virulent (2.2).

Die empirische Forschungslandschaft zu Klassischer Musik ist vorherrschend in Musikpsychologie und Musiksoziologie, somit also in der (systematischen) Musikwissenschaft zu verorten. Zwar bemühen sich entsprechende Studien zum Teil um musikpädagogische Überträge oder formulieren musikpädagogische Forderungen, explizit musikpädagogische Forschung ist jedoch rar gesät (2.3). Dies stellt sich somit als Forschungsdesiderat dar, welchem sich im Rahmen dieser Arbeit angenommen werden soll.

Nahezu unerforscht sind insbesondere die *Perspektiven von Musiklehrer:innen* auf Klassische Musik; diese sollen im Rahmen der vorliegenden qualitativen Interviewstudie untersucht werden. Das Forschungsvorhaben ist somit im Bereich der Musiklehrendenforschung zu verorten. Wie im folgenden Kapitel (3) gezeigt wird, hat diese sich in den letzten Jahrzehnten immer weiter diversifiziert und spezialisiert; im Kontext der forschungsdisziplinären Entwicklung werden zunehmend Einstellungen, Überzeugungen und Sichtweisen von Musiklehrer:innen auf Musikunterricht allgemein oder auf konkrete Unterrichtsgegenstände, -inhalte, -situationen oder -praxen fokussiert. Zu etlichen dieser Unterrichtsgegenständen, -inhalten, -situationen oder -praxen ist die Musiklehrendensicht noch unerforscht: Dies gilt auch für den Bereich der Klassischen Musik.

---

<sup>56</sup> Wie ergiebig und relevant entsprechende empirische Forschung sein kann, hat ein von dem Verfasser dieser Arbeit durchgeführtes Forschungsseminar mit Studierenden der Universität Kassel gezeigt: Im Rahmen dieses Seminars wurden unter anderem die Bedeutung von Klassischer Musik aus Sicht von Hochschullehrenden, Musiklehrenden und Schüler:innen und die Repräsentation von Klassischer Musik in Zentralabituraufgaben, Modulprüfungsordnungen, Schulbüchern und musikdidaktischen Zeitschriften untersucht.

## 3 Musiklehrende im Fokus musikpädagogischer Forschung

Die Musiklehrendenforschung ist ein etabliertes und populäres Forschungsgebiet der wissenschaftlichen Musikpädagogik. Das folgende Kapitel versteht sich als eine Verortung der vorliegenden Arbeit in diesem Kontext: Hierfür stelle ich zunächst überblicksartig die Forschung zum Lehrer:innenberuf<sup>57</sup> dar und hebe eine zunehmende Bedeutung von Forschungsdiskursen zu Einstellungen, Überzeugungen und Kognitionen von Lehrer:innen hervor (3.1). Im Anschluss widme ich mich der fachspezifischen Musiklehrendenforschung (3.2) und insbesondere dem reichhaltigen Forschungsdiskurs zu Musiklehrenden an allgemeinbildenden Schulen (3.2.1). In diesem Kontext gehe ich vor allem auf das für diese Arbeit wichtige Modell der Individualkonzepte von Musiklehrer:innen (Niessen, 2006b) ein (3.2.2). Anschließend arbeite ich heraus, dass sich musikpädagogische Untersuchungen in den letzten beiden Jahrzehnten zunehmend der Erforschung von Perspektiven von Musiklehrer:innen auf konkrete Unterrichtsgegenstände, -inhalte, -situationen oder -praxen gewidmet haben; entsprechende Forschung zur Sicht von Musiklehrer:innen auf Klassische Musik fehlt im deutschsprachigen Raum bisher (3.2.3). Den Abschluss des Kapitels bildet eine Zusammenfassung (3.3).

### 3.1 Forschung zum Lehrer:innenberuf

Die Forschung zum Lehrer:innenberuf ist ein wesentlicher Bestandteil der in den letzten Jahrzehnten immer weiter an Bedeutung zunehmenden empirischen Bildungsforschung (Rothland et al., 2018, S. 1011); mit Blick auf diese Entwicklung können verschiedene Phasen unterschieden werden. Rothland et al. (2018, S. 1012) zufolge sei die Forschung zum Lehrer:innenberuf grundsätzlich „eingebettet in den für die deutsche Erziehungswissenschaft insgesamt typischen disziplingeschichtlichen Ver-

---

<sup>57</sup> Auch wenn sich die Bezeichnung *Lehrerberuf* in entsprechenden Forschungskontexten etabliert hat (siehe hierzu zum Beispiel das *Handbuch Forschung zum Lehrerberuf* (Terhart et al., 2014)), spreche ich hier und im Folgenden trotz u.U. etwas erschwelter Lesbarkeit bewusst vom *Lehrer:innenberuf*. Gemeint ist nämlich immer das Berufsfeld, welches von *allen* Lehrer:innen ausgeübt wird.

lauf“. Dabei ist festzustellen, dass sich aus historischer Sicht unterschiedliche Richtungen und somit voneinander abgrenzbare Paradigmen der Forschung zum Lehrer:innenberuf differenzieren lassen. Diese Paradigmen unterscheiden sich hinsichtlich Fokus, Bezugnahme auf psychologische und andere Konstrukte und Methoden (zum Überblick Bromme & Haag, 2008, S. 804 f.; Krauss & Bruckmaier, 2014, S. 241; Krauss, 2020, S. 155).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts „dominiert[ ] zunächst eine geisteswissenschaftlich-kulturtheoretische bzw. bildungstheoretische universitär-akademische Perspektive auf den Beruf“ (Rothland et al., 2018, S. 1012). Hier liegt der Schwerpunkt auf der Persönlichkeit von Lehrer:innen, weswegen diesbezüglich auch vom *Persönlichkeits-Paradigma* (ausführlicher Mayr, 2014; Mayr et al., 2020) gesprochen wird: Der Erfolg des Handelns von Lehrer:innen wird wesentlich auf Persönlichkeitsmerkmale zurückgeführt. Umgekehrt werden auch normativ-programmatische Entwürfe von *guten* Lehrer:innen entwickelt, zum Beispiel in Form von Tugendkatalogen (vgl. Mayr, 2014, S. 189 f.).<sup>58</sup> Am Persönlichkeits-Paradigma sind unter anderem eine fehlende empirische Zugänglichkeit, ein geringes und triviales Erklär- und Vorhersagepotential für Unterrichtserfolg und eine zu starke normative Aufladung zu kritisieren (vgl. Bromme & Haag, 2008, S. 804; Gräsel, 2020, S. 148; Krauss, 2020, S. 154; Kunter et al., 2020, S. 271; Mayr, 2014, S. 189 f.).

Das Persönlichkeits-Paradigma wird ab den 1960er-Jahren vom behavioristisch und quantitativ-empirisch geprägten *Prozess-Produkt-Paradigma* (siehe hierzu Gräsel, 2020) abgelöst, in dessen Rahmen vor allem der Einfluss des Handelns von Lehrer:innen auf den Lernerfolg von Schüler:innen untersucht wird (Krauss, 2020, S. 154). An entsprechender Forschung ist insbesondere aus qualitativ-empirischer Sicht zu bemängeln, dass sie in hohem Maße objektivierend ist und dem Einzelfall des Unterrichts nicht gerecht werden kann; aus konstruktivistischer Perspektive ergibt sich der Vorwurf, dass wesentliche Elemente von Lernsituationen wie Vorwissen und individuelle Situation der Lernenden sowie soziale Dynamiken in der Lerngruppe ausgeklammert werden (vgl. Gräsel, 2020, S. 152).

---

<sup>58</sup> Johannes Mayr zufolge ist die deutliche Kritik, die immer wieder am Persönlichkeits-Paradigma geübt worden ist, insbesondere auf solche Tugendkataloge zurückzuführen (vgl. Mayr, 2014, S. 189 f.). Mittlerweile schlage sich ein „entspanntere[r] Umgang mit dem Persönlichkeitsansatz [...] in Lehrwerken der Schulpädagogik und der Pädagogischen Psychologie nieder, in denen die vormals durchwegs kritische Kommentierung des Persönlichkeitsansatzes durch integrativere Sichtweisen ersetzt oder zumindest ergänzt wurde“ (Mayr, 2014, S. 190 f., H. i. O.). Im musikpädagogischen Diskurs haben insbesondere Werner Jank, Hilbert Meyer und Thomas Ott Kritik am Persönlichkeitsparadigma geäußert, auch sie hinterfragen die Sinnhaftigkeit von Typologien von Lehrer:innen und entsprechenden Tugendkatalogen (Jank et al., 1986, S. 89).

In den 1980er-Jahren schließt sich, aus der Reduzierung der Neueinstellungen von Lehrer:innen resultierend, „eine Phase der Nicht-Befassung mit dem Gegenstand“ (Rothland et al., 2018, S. 1013) an. Als Folge der sogenannten *Kognitiven Wende* und der kritischen Abgrenzung vom Behaviorismus steht dann im sogenannten *Expertise-Paradigma*<sup>59</sup> (siehe hierzu Krauss, 2020; Krauss & Bruckmaier, 2014; Stamoouli & Gruber, 2019) wieder die Lehrperson im Zentrum der Forschung. Der Fokus liegt jedoch nicht erneut auf der Persönlichkeit oder dem (erfolgreichen) Unterrichtshandeln von Lehrer:innen, sondern auf deren professionellem Wissen und Können (vgl. Bromme & Haag, 2008, S. 804 f.). Einen wesentlichen Beitrag zur Ausdifferenzierung des professionellen Wissens von Lehrer:innen liefert Lee Shulman (1986; 1987); bekannterweise unterscheidet Shulman (1987, S. 8) sieben professionelle Wissensdomänen von Lehrer:innen: content knowledge, general pedagogical knowledge, curriculum knowledge, pedagogical content knowledge, knowledge of learners and their characteristics, knowledge of educational contexts, knowledge of educational ends, purposes and values.<sup>60</sup> In der Folge hat sich die Unterscheidung in allgemeines pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen durchgesetzt (Baumert & Kunter, 2006, S. 482; 2011, S. 33 ff.).

Als Weiterentwicklung des Expertise-Paradigmas kann der Ansatz *professioneller Kompetenz* von Lehrer:innen gesehen werden (Krauss, 2020, S. 155). Besonders hervorzuheben ist in diesem Kontext das Forschungsprogramm COACTIV (Kunter et al., 2011). In diesem Rahmen ist ein Kompetenzmodell entwickelt worden, welches Wissen und Können zwar weiterhin als zentrale Bestandteile der professionellen Kompetenz von Lehrer:innen auffasst, *Überzeugungen, Werte und Ziele, Motivationale Orientierungen* und *Fähigkeiten der Selbstregulation* jedoch als weitere Aspekte hinzufügt (Baumert & Kunter, 2011, S. 32 f.). Somit gewinnen Aspekte der Persönlichkeit von Lehrer:innen doch wieder an Bedeutung (vgl. Krauss, 2020, S. 154).

Insbesondere zeigt sich ausgehend vom Expertise-Paradigma und dem Ansatz professioneller Kompetenz ein immer weiter zunehmendes Forschungsinteresse an Kognitionen, Einstellungen, Reflektionen und Emotionen von Lehrer:innen (siehe z.B. Hascher & Krapp, 2014 und weitere Beiträge aus Terhart et al., 2014). Darüber

<sup>59</sup> Maßgeblich durch Bromme (1992) wird das Bild von Lehrer:innen als Expert:innen geprägt. Einen kompakten Überblick zur kognitionspsychologischen Expertiseforschung liefern Krauss und Bruckmaier (2014, S. 243 ff.).

<sup>60</sup> Bernhard Hofmann bringt mit dem Aufsatz *Experten für Musiklehre?* (Hofmann, 2011) Shulmans Taxonomie professioneller Wissensdomänen, aber auch die übliche Unterscheidung von Persönlichkeits-, Prozess-Produkt- und Expertise-Paradigma in die musikpädagogische Diskussion ein (vgl. Lehmann-Wermser & Krause-Benz, 2013, S. 7).

hinaus wird auch die Motivation von Lehrer:innen als Teilbereich ihrer professionellen Kompetenz untersucht (z.B. Kunter, 2014). Ein nicht zu vernachlässigender Fokus liegt in jüngerer Zeit auf berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrer:innen<sup>61</sup>, die verstanden werden können als „übergreifende Bezeichnung für jene Facetten der Handlungskompetenz von Lehrpersonen, welche über das deklarative und prozedurale pädagogisch-psychologische und disziplinär-fachliche Wissen hinausgehen“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 642), und die wesentlichen Einfluss auf das Unterrichtshandeln von Lehrer:innen haben (siehe hierzu auch Merk, 2020; Taibi, 2013; Weiß, 2019).<sup>62</sup> Auch in der englischsprachigen Forschung ist eine entsprechende Ausrichtung erkennbar; so hat sich dort beispielsweise ein umfangreicher Diskurs zu Teachers' Beliefs entwickelt (z.B. Nespor, 1987; Pajares, 1992; Kagan, 1992; Thompson, 1992; Calderhead, 1996; Fives & Buehl, 2012; zum Überblick Fives & Gill, 2015; Skott, 2015).

Ebenfalls festzustellen ist eine wachsende forschende Auseinandersetzung mit verschiedenen Facetten des Handelns von Lehrer:innen; im Fokus der Forschung stehen beispielsweise das konkrete Handeln von Lehrer:innen im Unterricht (Seidel, 2014), die Interaktionen von Lehrer:innen und Schüler:innen (Lüders, 2014), die Beurteilung von Schüler:innen durch Lehrer:innen (Terhart, 2014) und die kooperative Zusammenarbeit von Lehrer:innen untereinander (Fussangel & Gräsel, 2014). Logische Konsequenz der unterschiedlichen, sich parallel weiterentwickelnden, aber auch zum Teil voneinander abgrenzenden Forschungsparadigmen, -ansätze und -fokuse ist eine immer größer werdende Diversifizierung und Spezifizierung des Forschungsfelds. Zu Recht kann die aktuelle deutschsprachige und internationale Forschungslandschaft zum Lehrer:innenberuf als „äußerst unübersichtlich und breit“ (Rothland et al., 2018, S. 1013) bezeichnet werden. Das immer weiter anwachsende Forschungsinteresse in diesem Bereich dürfte auch auf die Erkenntnisse der sogenannten Hattie-Studie zurückzuführen sein: John Hattie arbeitet in seiner viel rezipierten Meta-Studie die besondere Bedeutung der Lehrperson für und deren Einfluss auf den Unterrichtserfolg heraus (Hattie, 2009).<sup>63</sup>

---

<sup>61</sup> Der Begriff *berufsbezogene Überzeugungen von Lehrer:innen* hat sich im deutschsprachigen Raum als Übersetzung des englischen Begriffs *Teachers' Beliefs* etabliert (vgl. z.B. Reusser & Pauli, 2014, S. 643; Taibi, 2013, S. 5).

<sup>62</sup> Laut Kurt Reusser und Christine Pauli geben berufsbezogene Überzeugungen von Lehrer:innen „ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 642 f.). Samuel Merk unterscheidet in Anlehnung an Helenrose Five und Michelle Buehl (2012) Filter-, Rahmungs- und Steuerfunktionen von berufsbezogenen Überzeugungen (Merk, 2020, S. 827 f.). Als eine wesentliche Funktion von berufsbezogenen Überzeugungen nennt Jan Nespor bereits 1987: „Dealing with ill-structured problems and entangled domains“ (Nespor, 1987, S. 324).

<sup>63</sup> Von der öffentlichkeitswirksamen Rezeption der Hattie-Studie zeugen beispielsweise Spiewak, 2013 und Friedmann, 2013.

Einen eindrucksvollen Überblick über die vielen verschiedenen Forschungsbereiche und Untersuchungsansätze bieten beispielsweise das *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (Terhart et al., 2014) und weite Teile des *Handbuchs Lehrerinnen und Lehrerbildung* (Cramer et al., 2020). Eine anschauliche Systematisierung des Forschungsfelds findet sich bei Rothland et al. (2018, S. 1014 ff.) und deutlich ausführlicher bei Cramer (2016). Insgesamt gibt es gerade in jüngerer Zeit auch immer mehr Versuche, die Ergebnisse verschiedener Forschungsdiskurse zum Lehrer:innenberuf in die Praxis zu übertragen und sowohl angehende und im Beruf stehende Lehrer:innen als auch an deren Aus- und Weiterbildung beteiligte Personen und Institutionen anzusprechen. Exemplarisch angeführt werden können hier der programmatisch betitelte Beitrag *Lehrer werden, Lehrer sein, Lehrer bleiben* (Röbe et al., 2019), das Studienbuch *Beruf Lehrer/Lehrerin* (Rothland, 2016) und der Band *Lehrerberuf und Lehrerbildung* (Herzmann & König, 2016).

## 3.2 Forschung zu Musiklehrenden

Grundsätzlich lässt sich die unter 3.1 skizzierte Entwicklung der Forschung zum Lehrer:innenberuf allgemein auch für die Forschung zu Musiklehrenden nachzeichnen. Entsprechende musikpädagogische Fachdiskurse scheinen auf allgemeinpädagogische Arbeiten zu reagieren, wenn auch zum Teil zeitversetzt: Beispielsweise nimmt Anne Niessens Forschung zu Individualkonzepten (Niessen, 2006b) ihren Ursprung im bereits Ende der 1980er-Jahre entstandenen Forschungsprogramm *Subjektive Theorien* (Groeben et al., 1988); festzuhalten ist allerdings, dass es sich hier nicht nur um eine Adaption allgemeinpädagogischer Forschung für musikpädagogische Zusammenhänge handelt, sondern um eine Ausdifferenzierung im fachspezifischen Kontext (siehe 3.2.2). Das Forschungsprojekt FALKO-M (Puffer & Hofmann, 2017) andererseits stellt eine fachbezogene Auseinandersetzung mit der in der allgemeinen Bildungsforschung bereits deutlich länger fokussierten professionellen Kompetenz dar.

Insgesamt finden sich Beiträge zur Musiklehrendenforschung in Monografien und kleineren, verstreuten Einzelbeiträgen seit den 1970er-Jahren; Lessing und Stöger (2018, S. 133) verweisen auf eine Reihe an „Pionierarbeiten“ (z.B. Bastian, 1981; Brömse, 1977; Schaffrath et al., 1982; Schulten, 1979). Darüber hinaus haben sich auch einige musikpädagogische Tagungen dieser Thematik gewidmet: Hiervon zeugen beispielsweise die Tagungsbände des Arbeitskreises für musikpädagogische Forschung *Musiklehrer. Beruf Berufsfeld Berufsverlauf* (Kraemer, 1991) und *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (Lehmann-Wermser & Krause-Benz, 2013), der explizit das Spannungsfeld einer (Selbst-)Verortung von



Musiklehrer:innen zwischen Pädagogik und Kunst thematisierende Tagungsband der Gesellschaft für Musikpädagogik *Lehrer als Künstler* (Koch & Schilling-Sandvoß, 2017), der Tagungsband der Kooperativen Tagung (Bundesfachgruppe Musikpädagogik, AG Schulmusik und Konferenz Musikpädagogik an Wissenschaftlichen Hochschulen) *Musiklehrer\*innenbildung: Veränderungen und Kontexte* (Krettenauer et al., 2018) sowie der Tagungsband der Bundesfachgruppe Musikpädagogik *Denkkulturen in der Musiklehrer\*innenbildung* (Stange & Zöllner-Dressler, 2021).

Als ein wesentlicher und für die Musiklehrendenforschung richtungsgebender Beitrag ist der Aufsatz *Zur Person des Lehrers im Musikunterricht – Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts* (Jank et al., 1986; vgl. hierzu auch Lessing & Stöger, 2018, S. 133) zu nennen. Die Autoren blicken zusammenfassend auf Forschungsarbeiten zu Musiklehrer:innen, kritisieren insbesondere das oft noch vorherrschende Persönlichkeitsparadigma (Jank et al., 1986, S. 87–94; siehe auch Ott, 1993) und skizzieren Perspektiven für zukünftige Forschung (Jank et al., 1986, S. 95 ff.). Sichtungen und Systematisierungen der sich unter anderem hieraus entwickelnden Forschung zu Musiklehrenden bis zu Beginn der 2000er Jahre sind an anderer Stelle bereits geleistet worden (Niessen, 2006b, S. 142 ff.; vgl. auch Hammel, 2011, S. 121 ff.), Wolfgang Lessings und Christine Stögers Handbuchartikel über Lehrende in musikpädagogischen Arbeitsfeldern (Lessing & Stöger, 2018) bezieht auch jüngere Veröffentlichungen mit ein (siehe hierzu auch sehr kompakt Niessen & Knigge, 2018, S. 454).

Folgt man Lessing und Stöger (2018, S. 132), so haben sich musikpädagogische Arbeitsfelder „in den letzten Jahrzehnten stetig vervielfältigt“.<sup>64</sup> Dabei liegt der Fokus in der Forschung in besonderem Maße auf Lehrer:innen an allgemeinbildenden Schulen, die Beforschung von Musikschullehrenden (z.B. Loritz, 1998; Bäuerle-Uhlig, 2003; Ardila-Mantilla, 2013; 2016) etwa bleibt noch unterbelichtet (vgl. Lessing & Stöger, 2018, S. 133; Niessen & Knigge, 2018, S. 454). Wesentliche Beiträge zur Weitung des Blicks auf Lehrende auch außerhalb der allgemeinbildenden Schule liefern laufende Forschungsprojekte (siehe hierzu z.B. Park, 2021) und jüngere Veröffentlichungen: Julia Webers Dissertation (J. Weber, 2021a; 2021b) fokussiert beispielsweise den Zusammenhang von Überzeugungen und Handeln von Komponist:innen in kompositionspädagogischen Kontexten. Als ein zentrales Ergebnis ihrer Arbeit konstatiert sie „die komplexe Verwobenheit von Überzeugungen und Handeln“ (J.

<sup>64</sup> Diese Entwicklung sei unter anderem auf das Bestreben zurückzuführen, musikpädagogische Angebote in unterschiedlichsten Kontexten und für verschiedenste Zielgruppen zu machen, um „die Aufmerksamkeit auf *alle* Menschen, so unterschiedlich sie auch sein mögen“ (Lessing & Stöger, 2018, S. 132, H. i. O.), zu richten.

Weber, 2021b, S. 183), die sich vor allem darin zeige, dass Komponist:innen sich bemühen, in kompositionspädagogischen Kontexten Diskrepanzen zwischen ihren Überzeugungen und ihrem Handeln zu vermeiden, und diesbezügliche Stimmigkeiten suchen (vgl. J. Weber, 2021b, S. 184). Michael Lugitsch (2021) wiederum legt eine qualitative Studie zu Kompetenzen von Instrumental- und Gesangslehrenden vor. Als aus Sicht der Lehrenden relevante Kompetenzfacetten arbeitet er motivationale Aspekte (z.B. Enthusiasmus, Freude an Musik, Engagement) und für die individuelle Förderung von Lernenden als wichtig erachtete Bereiche wie Empathie, Methodenkompetenz, Reflexionsfähigkeit, Kreativität und Flexibilität heraus (vgl. Lugitsch, 2021, S. 129 ff.).

### 3.2.1 Forschung zu Musiklehrenden an allgemeinbildenden Schulen

Zur weiteren Auseinandersetzung mit dem Forschungsdiskurs zu Musiklehrenden an allgemeinbildenden Schulen scheint es unerlässlich, diesen inhaltlich zu systematisieren. Die folgende Darstellung orientiert sich explizit an Lessing und Stöger (2018), die für ihre sehr gelungene und nachvollziehbare Strukturierung des Forschungsfelds vier Themenkomplexe unterscheiden: Selbst- und Individualkonzepte von Musiklehrer:innen, berufsbezogene Biografien von Musiklehrer:innen, Professionelle Kompetenz von Musiklehrer:innen und Professionalisierung von Musiklehrer:innen. Insbesondere werden auch die vielfältigen Literaturanregungen der Autor:innen mit aufgenommen:

1. Einige Forschungsarbeiten nehmen ausdrücklich die Musiklehrenden selbst in den Blick; hier ist vor allem auf Arbeiten zu den verwandten Konstrukten *Selbstkonzept* (z.B. Hammel, 2011) und *Individualkonzept* zu verweisen (v.a. Niessen, 2006b). Gerade das von Niessen eingebrachte Konstrukt der Individualkonzepte von Musiklehrenden hat „im Rahmen musikpädagogischer Forschung einige Aufmerksamkeit erfahren“ (Lessing & Stöger, 2018, S. 134) und weitere Forschungsarbeiten mit angestoßen (z.B. Lenord, 2009; B. Ruf, 2010; 2014). Ein Großteil der Arbeiten, die sich mit Einstellungen, Überzeugungen und Sichtweisen von Musiklehrenden oder verwandten Forschungsfeldern beschäftigen, orientiert sich zwar nicht direkt an Niessens Erkenntnissen, ihre Überlegungen zu Individualkonzepten von Musiklehrer:innen werden darin aber zumindest rezipiert (z.B. Bechtel, 2014, S. 17; Hammel, 2011, S. 123 ff.; Linn, 2017, S. 76 f.; Schneider-Binkl, 2021, S. 40 f.; J. Weber, 2021b, S. 26 ff.). Niessen hat sich als eine der ersten deutschsprachigen Musikpädagog:innen

explizit an der Grounded Theory Methodology (ausführlicher hierzu siehe Kapitel 4 dieser Arbeit) orientiert und damit auch die qualitativ-empirische Forschung in der Musikpädagogik im Allgemeinen maßgeblich beeinflusst. Da das Individuale-Konzepte-Modell ebenfalls für die vorliegende Arbeit relevant ist, werden Niessens Überlegungen und ihre Bedeutung für weitere musikpädagogische Forschungsarbeiten unter 3.2.2 gesondert und ausführlicher dargestellt.

2. Ein anderer Zweig der Musiklehrendenforschung untersucht die (Berufs-)Biografien von Musiklehrenden; hier liegen vergleichsweise viele Beiträge vor. Insbesondere werden Studien- und Berufswahlmotive für das Lehramt Musik untersucht (Bailer, 2002; Bastian, 1995; Georgi & Lothwesen, 2010; Hofbauer & Harnischmacher, 2013; Neuhaus, 2007; 2008; Oesterreich, 1987; Pfeiffer, 1994; Weiß & Kiel, 2010). Darüber hinaus festzustellen sind Fokussierungen auf die Bereiche Berufszufriedenheit (z.B. Bailer, 2002; Bastian, 1981; Gembris, 1991; Hansmann, 2001; Pfeiffer, 1994), Berufseinstieg und -verlauf (Bailer, 2009; Gembris, 1991), (Selbst-)Verortungen zwischen Pädagogik und Kunst (Bailer, 2009; Dreßler, 2017; Grimmer & Lessing, 2008; Niegot, 2017; Pickert, 1991; Schilling-Sandvoß, 2017) sowie Berufsbelastungen und entsprechende Umgangsstrategien hiermit (Bailer, 2009; Hansmann, 2001; Hofbauer & Harnischmacher, 2013; Hofbauer, 2017).
3. Ähnlich wie in der allgemeinen Lehrendenforschung werden zunehmend auch die professionelle Kompetenz und somit professionsbezogenes Wissen und Können von Musiklehrenden untersucht: Musikpädagogische Arbeiten gehen in diesem Kontext unter anderem von Shulmans Taxonomie des professionellen Wissens von Lehrer:innen (Shulman, 1986; 1987) und von Vorarbeiten des Forschungsprogramms COACTIV aus (Kunter et al., 2011; vgl. hierzu 3.1). Hier ist vor allem auf das FALKO-M-Projekt und die in diesem Kontext angesiedelten Arbeiten von Gabriele Puffer und Bernhard Hofmann zu verweisen, welche insbesondere das Professionswissen von Musiklehrer:innen in den Blick nehmen (z.B. Puffer & Hofmann, 2016; 2017; 2022; siehe auch Puffer, 2021). Die Autor:innen widmen sich einer Konzeptualisierung dieses Professionswissens, indem sie Fachwissen und fachdidaktisches Wissen unterscheiden. Zu Fachwissen gehöre

„Wissen über Musik unterschiedlicher Epochen, Kulturen und Genres sowie über historische, kulturelle und soziale Kontexte, Wissen über Musiker, Wissen über Notation und Beschreibung von Musik sowie Wissen um Musikmedien und -technik“ (Puffer & Hofmann, 2017, S. 257).

Das fachdidaktische Wissen wiederum könne in Wissen über musikbezogene Instruktionsstrategien, Wissen über musikbezogene Kognitionen und Lernwege von Schüler:innen und Wissen über das Potenzial von Materialien für musikbezogene Lehr-/Lernprozesse gegliedert werden (Puffer & Hofmann, 2017, S. 253 ff.). Von dieser Konzeptualisierung ausgehend entwickeln Puffer und Hofmann ein Testinstrument für das professionsbezogene Wissen von Musiklehrer:innen, dessen Konstruktion und Erprobung sie ausführlich darlegen (Puffer & Hofmann, 2017, S. 253 ff.).

Um andere Facetten der professionellen Kompetenz von Musiklehrer:innen zu untersuchen, wird aber auch zunehmend das in 3.1 bereits angesprochene Konstrukt der berufsbezogenen Überzeugungen rezipiert (insbesondere J. Weber, 2021a; 2021b; siehe auch Linn, 2017). Trotz verschiedener Ordnungsversuche (z.B. Fives & Buehl, 2012; für den deutschsprachigen Raum insbesondere Reusser & Pauli, 2014; Taibi, 2013) herrscht nach wie vor Uneinigkeit darüber, was berufsbezogene Überzeugungen überhaupt sind, in welcher Form diese empirisch zugänglich sind und wie diese von anderen verwandten Konstrukten abzugrenzen sind (vgl. zum Beispiel Kagan, 1992; Pajares, 1992; Skott, 2015).<sup>65</sup> Musikpädagogische Arbeiten, die berufsbezogene Überzeugungen von Musiklehrer:innen fokussieren, kommen nicht umhin, die genannten Fragen explizit zu thematisieren. Frederik Linn (2017, S. 61 ff.) bemüht sich diesbezüglich darum, den Begriff *Lehrerüberzeugungen* überblicksartig von *Einstellungen*, *Orientierungen*, *Deutungsmustern*, *Subjektiven Theorien* und *Individualkonzepten* abzugrenzen. Es scheint dem Autor aber weniger um eine möglichst trennscharfe Grenzziehung zu gehen als um eine Begründung dafür, warum er sich für das Konstrukt *Lehrerüberzeugungen* entschieden hat (Linn, 2017, S. 64). Gewinnbringender für den musikpädagogischen Diskurs stellt sich die schrittweise und sehr gut nachvollziehbare Entwicklung einer Arbeitsdefinition des Überzeugungsbegriffs anhand einschlägiger Literatur in der Arbeit von Weber (2021b, S. 16 ff.) dar.<sup>66</sup>

<sup>65</sup> Frank Pajares (1992) bezeichnet den englischsprachigen Begriff *Teachers' Beliefs* als ein „messy construct“. Helenrose Fives und Michelle M. Buehl (2012) beispielsweise greifen diese Wortwahl auf, indem sie sich einem „spring cleaning for the messy construct of teachers' beliefs“ widmen.

<sup>66</sup> Webers Arbeitsdefinition von Überzeugungen lautet: „Überzeugungen sind affektiv geladene und evaluativ bedeutsame Vorstellungen, die für wahr gehalten werden. Sie können implizit und explizit vorliegen, wobei implizite Überzeugungen durch Reflexion expliziert werden können. Überzeugungen sind relativ stabile Konstrukte, die durch Erfahrungen entstehen und verändert werden können. Überzeugungen und das Handeln beeinflussen sich wechselseitig, wobei Überzeugungen unterschiedliche Funktionen für die Personen haben können. Sie können das Handeln rahmen, filtern und leiten.“ (J. Weber, 2021b, S. 25)

4. Die Professionalisierung von Musiklehrenden und die Wirksamkeit der Lehrer:innenbildung sind noch deutlich weniger erforscht (vgl. Lessing & Stöger, 2018, S. 137). Hier kann bisher vor allem auf vereinzelte Beiträge verwiesen werden von denen zwei herausgestellt werden sollen: So untersucht Dirk Bechtel (2014) den Stellenwert von Fortbildungen für Musiklehrer:innen im Beruf. Er kommt dabei zu dem Ergebnis, dass Musiklehrer:innen Fortbildungen grundsätzlich eine hohe Bedeutung zuschreiben; dabei seien Fortbildungen für Musiklehrer:innen nicht nur Mittel zur Verbesserung ihres eigenen Unterrichts, sondern auch wesentlich für den Austausch mit Fachkolleg:innen und für die grundsätzliche Berufszufriedenheit (vgl. Bechtel, 2014, S. 133 ff.). Daniel Prantl und Christopher Wallbaum (2017) wiederum zeigen auf, wie durch ein Analytical-Short-Film-Seminar in der Musiklehrendenausbildung das Reflektieren von Musik-Lehramtsstudierenden über Unterrichtsqualität gefördert werden kann.<sup>67</sup>

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Musiklehrendenforschung sich seit ihren Anfängen zu einem „wichtigen Zweig empirischer musikpädagogischer Forschung“ (Niessen & Knigge, 2018, S. 454) entwickelt hat. Parallel zu der in 3.1 dargestellten Entwicklung der Forschung zum Lehrer:innenberuf im Allgemeinen ist auch für den musikpädagogischen Forschungsdiskurs eine wachsende Zahl an Untersuchungen und eine fortschreitende Spezialisierung und Diversifizierung festzustellen. In 3.2.3 wird dargestellt, dass zunehmend auch die Perspektiven von Musiklehrer:innen auf bestimmte Unterrichtsgegenstände,-inhalte, -situationen oder -praxen untersucht werden. Das nun zunächst folgende Unterkapitel widmet sich, wie bereits angekündigt, Niessens Forschung zu Individualkonzepten von Musiklehrer:innen.

### 3.2.2 Individualkonzepte

Die ausführliche Darstellung des von Anne Niessen geprägten Konstrukts *Individualkonzept* in dieser Arbeit geschieht vornehmlich aus zwei Gründen: Erstens hat Niessens Forschung eine große Bedeutung für die Entwicklung der Musiklehrendenforschung (vgl. 3.2); zweitens wird im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit an verschiedenen Stellen auf ihre Überlegungen zurückgegriffen.

In ihrer Habilitationsschrift (Niessen, 2006b) untersucht Niessen, wie Musiklehrende über die Planung von Musikunterricht in der Sekundarstufe II nachdenken (siehe auch Niessen, 2006a; 2008; 2014; 2016). In diesem Kontext entwickelt sie das Konstrukt *Individualkonzept*. Individualkonzepte umfassen nach Niessen „Kognitionen

---

<sup>67</sup> Ausführlicher zu diesem Ansatz: Wallbaum, 2018; siehe auch Prantl & Wallbaum, 2017.

der Selbst- und Weltsicht, als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die ... Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllen kann“ (Niessen, 2006b, S. 29).<sup>68</sup> Ergebnisse von Niessens qualitativer Interviewstudie sind nicht nur konkrete Individualkonzepte der befragten Musiklehrenden (Einblicke hierzu in Niessen, 2006b, S. 238 ff.), sondern auch eine von den konkreten Individualkonzepten abstrahierende gegenstandsbezügliche Theorie darüber, aus welchen Bausteinen diese Individualkonzepte zusammengesetzt sind und wie sich die einzelnen Bausteine zueinander verhalten (vgl. Abbildung 3.1).

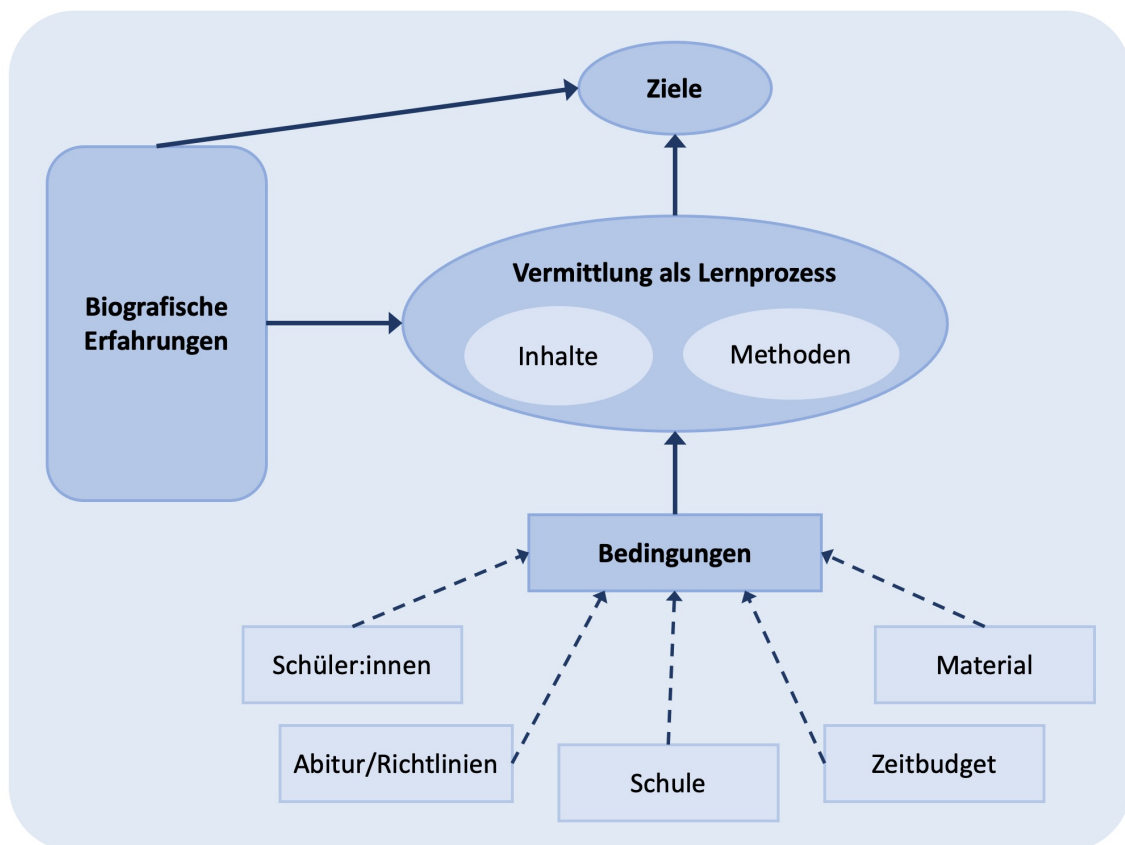


Abbildung 3.1: Individualkonzepte-Modell nach Niessen (2006b, S. 318; eigene Darstellung)

Niessen zufolge unterscheiden Musiklehrende in ihrem Nachdenken über Planung und Durchführung von Musikunterricht zwischen Konstanten und Variablen (Niessen, 2006b, S. 233 ff.). Dabei meint *Konstanten* nicht, dass diese Aspekte in Ausprägung und Inhalt immer gleich(bleibend) sind, sondern dass alle Lehrenden sie bei der Planung ihres Unterrichts als bereits feststehend miteinbeziehen müssen, es handle sich also um „mehr oder weniger unabänderliche[ ] Rahmenbedingungen“ (Niessen,

<sup>68</sup> Niessen grenzt sich hier vom Forschungsprogramm Subjektive Theorien (Groeben et al., 1988; siehe hierzu auch Niessen, 2006b, S. 71 ff.) und der in der Definition von subjektiven Theorien angelegten Parallelführung von objektiven, wissenschaftlichen Theorien und subjektiven Theorien ab (vgl. Niessen, 2006b, S. 29; Hammel, 2012, S. 123).

2006b, S. 227, vgl. auch Niessen, 2008, Absatz 17). Zu den Konstanten gehörten die Schüler:innen, die jeweiligen Richtlinien und Abiturvorgaben, die schulischen Bedingungen (Schulleitung, Kolleg:innen, Ausstattung, Räume), das jeweilige Zeitbudget und die Unterrichtsmaterialien; diese fünf Aspekte ließen sich nun grundsätzlich als Bedingungen subsumieren. In Abbildung 3.1 sind diese Konstanten durch Rechtecke im unteren Bereich dargestellt. Demgegenüber seien die Variablen (in Abbildung 3.1 in Ovalen) die Elemente, die die Musiklehrenden nach eigener Einschätzung eher frei wählen können. Hierzu zählen die jeweils individuell gesetzten Unterrichtsziele, die Unterrichtsmethoden und die Unterrichtsinhalte.

Niessens Forschung hat nicht nur ergeben, dass Musiklehrende zwischen Konstanten und Variablen unterscheiden, sondern auch, dass sie es als eine ihrer Kernaufgaben ansehen, zwischen diesen Konstanten und Variablen zu vermitteln. Diesem Modell folgend ist das Handeln von Musiklehrenden als Vermittlungsprozess zwischen den konstanten Bedingungen und den jeweiligen pädagogischen Zielen zu verstehen: „Die LehrerInnen vermitteln zwischen den Konstanten, die sie vorfinden, und den Zielen, die sie anstreben“ (Niessen, 2008, Absatz 19). Hierbei haben Methodenwahl und Inhaltsauswahl eine Mittlerfunktion inne (Niessen, 2006b, S. 227; 2006a, S. 185 f.; 2014, S. 4), die sich nicht nur, aber insbesondere auch dann zeigt, wenn es zu Diskrepanzen zwischen selbst gesteckten Unterrichtszielen und vorgegebenen Zielen aus Richtlinien, Bildungsplänen oder ähnlichen Dokumenten kommt. Betrachtet man den soeben beschriebenen Vermittlungsprozess aus zeitlicher Perspektive, so könne dieser als Lernprozess der Musiklehrer:innen interpretiert werden: Insbesondere in der Berufseinstiegsphase sei das Handeln der Musiklehrer:innen von „Such- und Korrekturbewegung[en]“ (Niessen, 2006a, S. 186) geprägt. Mit Bezug auf den Lernbegriff von Klaus Holzkamp ordnet Niessen das Lernen der Musiklehrer:innen vor allem als expansives/freiwilliges Lernen, teilweise auch als defensives Lernen ein (ausführlicher hierzu Niessen, 2006a, S. 186 ff.; Niessen, 2008, Absatz 20-25; Niessen, 2014, S. 4 f.; siehe auch Holzkamp, 1993).

Niessen arbeitet im Weiteren heraus, dass Beziehungen zwischen den jeweiligen Biografien und den Individualkonzepten der Musiklehrenden bestehen (Niessen, 2006b, S. 295 ff.; 2008, Absatz 26 f.). Diese gliedert sie in drei inhaltliche und zwei formale Beziehungsfelder. Als inhaltliche Beziehungen nennt Niessen die Orientierung an positiven Vorbildern (in fachlicher und pädagogischer Hinsicht), die Abgrenzung von negativen Vorbildern und die Orientierung an eher personenunabhängigen Erfahrungen positiver oder negativer Natur. Die Begegnung mit positiven und negativen Vorbildern sowie Erfahrungen musikalischer, pädagogischer oder musikpädagogischer Art könnten in allen Phasen der berufsbezogenen Biografie

auftreten (vgl. Niessen, 2006b, S. 297). Die formalen Beziehungen zwischen Biografie und Individualkonzept formuliert Niessen in zwei Thesen als „Ergebnisse auf einer Meta-Ebene“ (Niessen, 2008, Absatz 27): Erstens sei das jeweilige Individualkonzept nur im Kontext der jeweiligen Biografien zu verstehen. Zweitens besitze es für die Konstruktion der entsprechenden Biografie aber auch eine strukturgebende Funktion, indem es die eigenen gemachten Erfahrungen strukturiere und fruchtbar mache (vgl. Niessen, 2008, Absatz 27). Insgesamt kommt Niessen zu dem Schluss, dass biografische Faktoren vor allem „Einfluss auf die als Variablen erlebten Faktoren in den Individualkonzepten“ (Niessen, 2006b, S. 318) haben (siehe Abbildung 3.1).

Niessens Forschung zu Individualkonzepten von Musiklehrer:innen wird bis heute intensiv rezipiert. Dies dürfte zum einen daran liegen, dass ihre Habilitationsschrift eine der frühesten deutschsprachigen Arbeiten in der Musikpädagogik darstellt, die sich an der Grounded Theory Methodology orientiert. Zum anderen hat ihre Forschung maßgeblichen Einfluss auf spätere Forschungsvorhaben insbesondere im Bereich der Musiklehrendenforschung gehabt. An besonders prominenter Stelle ist in diesem Kontext die Dissertation von Christiane Lenord (2009) zu nennen (vgl. Niessen, 2014, S. 1). Lenord knüpft direkt an Niessens Forschung an, untersucht die Auswirkungen der Zentralabitureinführung auf die Individualkonzepte von Musiklehrer:innen und erweitert hiervon ausgehend Niessens Modell. Die Bestandteile des Individualkonzeptes werden zunächst „leicht modifiziert und konkretisiert“ (Lenord, 2009, S. 100), wesentlich neu ist jedoch Lenords Perspektive, Individualkonzepte von Musiklehrer:innen als Prozess und somit als „ein sich ständig wandelndes Gefüge“ (Lenord, 2009, S. 100) zu betrachten (vgl. ausführlicher Lenord, 2009, S. 90 ff.; siehe auch Lessing & Stöger, 2018, S. 134). Anders als Lenord, die in erster Linie das Modell der Individualkonzepte erweitert und konkretisiert, verwendet beispielsweise Benedikt Ruf das Modell in seiner Forschung zum Nachdenken von Musiklehrer:innen über das Unterrichten von Musiktheorie (B. Ruf, 2014) in heuristisch-generativer Absicht. So adaptiert und entwickelt er aus Niessens Darstellung der Bestandteile von Individualkonzepten und deren Beziehungen untereinander zentrale Fragen, die er im Rahmen seiner spezifisch auf Musiktheorie fokussierenden Untersuchung beantworten möchte. Ruf formuliert folgende Fragen:

„Welche Ziele streben die Lehrenden mit dem Unterrichten von Musiktheorie an? Welche Annahmen treffen Lehrende über das Lehren und Lernen von Musiktheorie? Welche Bedingungen sind für sie dabei relevant? Welche Rolle spielen dabei biographische Hintergründe der Lehrpersönlichkeiten?“ (B. Ruf, 2014, S. 132 f.)



Die Nähe zu den Überlegungen von Niessen ist – darauf weist der Autor selbst hin – unübersehbar. Bereits in der Skizze seines Promotionsvorhabens macht Ruf deutlich, wie Niessens Forschung die Entwicklung seines eigenen Forschungsprojekts mit angestoßen hat; so schreibt er: „Nachdem ich keinerlei empirische Informationen finden konnte, ermutigten mich die ausführlichen methodologischen Überlegungen in Anne Niessens Schrift über Individualkonzepte dazu, mich mit dieser Frage selbst zu beschäftigen“ (B. Ruf, 2010, S. 8). In jüngeren Veröffentlichungen Rufs jedoch scheint Niessens Modell keine große Rolle mehr zu spielen (vgl. B. Ruf, 2022). Grundsätzlich, so lässt sich rückblickend festhalten, liefert Niessen eine modellhafte, notwendigerweise aber abstrakte Darstellung, wie Musiklehrer:innen über Planung und Durchführung ihres Unterrichts nachdenken. Dieses Modell eignet sich aber durchaus als Grundlage für weitergehende Forschung zum Nachdenken von Musiklehrer:innen über Musikunterricht allgemein oder im Hinblick auf bestimmte konkrete Aspekte (z.B. B. Ruf, 2014). Wie im methodischen Teil dieser Arbeit gezeigt werden wird, lässt sich Niessens Modell, wird es vor dem Hintergrund der Grounded Theory Methodology reflektiert, für entsprechende Forschungskontexte auch als heuristisches Denk- und Analysewerkzeug für Datenauswertung und Theoriegenerierung betrachten: Insbesondere um erarbeitete Kategorien zu systematisieren und diese zueinander in Beziehung zu setzen (axiales Kodieren), spielt das Individualkonzepte-Modell im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine bedeutende Rolle (vgl. ausführlicher hierzu 4.2).<sup>69</sup>

### 3.2.3 Perspektiven von Musiklehrenden auf Klassische Musik

In Niessens Forschung zu Individualkonzepten von Musiklehrer:innen, aber zum Beispiel auch bei Lina Hammel (2011) wird die Forschungsperspektive auf Musiklehrer:innen noch eher allgemein und grundsätzlich gehalten. Dabei fokussieren beide Autor:innen jeweils bestimmte Teilbereiche und schränken somit ihren Forschungsbereich entsprechend ein: Niessen widmet sich dem Nachdenken von Musiklehrenden über *Planung und Durchführung von Musikunterricht in der Oberstufe*, Hammel wiederum ist an der *Sicht von fachfremd unterrichtenden Grundschullehrer:innen auf sich selbst* interessiert.<sup>70</sup> Im Mittelpunkt stehen dabei allerdings nicht die Perspektiven von Musiklehrer:innen auf bestimmte Unterrichtsgegenstände, -inhalte, -situationen oder -praxen. Im Gegensatz hierzu fokussieren einige Studien in den letzten Jahren explizit die Sicht von Musiklehrer:innen auf genau solche konkret

<sup>69</sup> Es sei an dieser Stelle bereits darauf hingewiesen, dass auch Lenord das Individualkonzepte-Modell mit dem Kodierparadigma in Beziehung setzt (vgl. Lenord, 2009, S. 155 f.).

<sup>70</sup> Siehe zu Hammels Forschung kompakt und überblicksartig Hammel, 2012.

auf den Unterricht bezogenen Aspekte. Rufs oben bereits angesprochene Forschung thematisiert das Nachdenken von Musiklehrer:innen über Musiktheorie im Musikunterricht (B. Ruf, 2010; 2014; 2022), Joana Grow und Anna Theresa Dieck forschen zu Einstellungen und Vorstellungen von Lehrkräften zur Vermittlung von Musikgeschichte (Vortrag von Grow & Dieck auf der Jahrestagung des Arbeitskreises für musikpädagogische Forschung 2021). Frederik Linn beschäftigt sich in seiner Dissertation mit den berufsbezogenen Überzeugungen von Musiklehrer:innen zu Heterogenität (Linn, 2017), Anne Bubinger fragt nach den Sichtweisen von Musiklehrenden auf Interkulturalität im Musikunterricht (Bubinger, 2020; 2021a; 2021b). Michael Göllner befasst sich nicht nur mit den Perspektiven von Schüler:innen auf Bläserklassenunterricht, sondern explizit auch mit denen der beteiligten Musiklehrer:innen und Instrumentalpädagog:innen (Göllner, 2017).

Grundsätzlich ist jedoch festzustellen, dass für etliche Unterrichtsgegenstände, -inhalte, -situationen oder -praxen die Perspektiven der Musiklehrer:innen noch nicht erforscht sind. Denkbar wären unterschiedlichste Fokussierungen: So könnten beispielsweise die Perspektiven von Musiklehrer:innen auf den Einsatz von digitalen Medien, auf ästhetische Aushandlungsprozesse, auf den Einsatz von transformativen Verfahren im Musikunterricht oder auf fächerübergreifenden Musikunterricht untersucht werden. Diese Liste ließe sich beliebig verlängern, handelt es sich bei Musikunterricht doch um ein komplex verwobenes Netz von mannigfaltigen Unterrichtsgegenständen, -inhalten, -situationen oder -praxen; prinzipiell ließe sich für alle diese Aspekte *auch* die Lehrendensicht erforschen.<sup>71</sup> Besonders gewinnbringend könnte es beispielsweise sein, die Perspektiven von Musiklehrer:innen auf solche der genannten Aspekte zu erforschen, die eine bedeutende Rolle im theoretisch-musikpädagogischen Diskurs spielen (z.B. ästhetische Erfahrungsräume und Praxen im Musikunterricht) oder als Querschnittsthemen den fachlichen und überfachlichen Diskurs durchziehen (z.B. Digitalisierung im Musikunterricht oder fächerübergreifender Musikunterricht).

Insbesondere wäre es spannend mehr über die Perspektiven von Musiklehrer:innen auf ein zweifelsohne zentrales Element des Musikunterrichts zu erfahren: Musik beziehungsweise verschiedene Arten von Musik. Hieraus sind sicherlich interessante Erkenntnisse darüber zu erwarten, wie im Musikunterricht mit Musik und musikkultureller Vielfalt umgegangen wird. Meines Wissens haben bestehende deutschsprachige Untersuchungen bisher nie systematisch die Perspektiven von Musiklehrer:innen auf bestimmte Arten von Musik fokussiert. Tendenziell rücken diese Aspekte jedoch immer mehr in den Fokus musikpädagogischer Forschung: So liefern Thade Buchborn

---

<sup>71</sup> Gleiches gilt natürlich auch für die Sicht der Schüler:innen.

und Verena Bons (2021) beispielsweise interessante erste Einblicke in die Sicht von Musiklehrer:innen auf Populäre Musik und Musikkulturen der Schüler:innen. Demgegenüber existieren allerdings keine Arbeiten zur Sicht von Musiklehrer:innen auf *Klassische Musik* im Musikunterricht; dieser Befund fügt sich in das oben herausgearbeitete Bild vom Mangel an musikpädagogischer Forschung zu Klassischer Musik (vgl. 2.3). Dass sich dem dargestellten Desiderat bisher nicht systematisch angenommen worden ist, ist insbesondere deswegen erstaunlich, weil Klassische Musik im Musikunterricht und in der Disziplin der Musikpädagogik eine dominante Rolle gespielt hat und zuweilen nach wie vor spielt (siehe hierzu ausführlicher das gesamte Kapitel 2). Entsprechende Forschung dürfte also interessante und relevante Ergebnisse zutage fördern und die Lücke schließen zwischen dem umfangreichen konzeptionellen und didaktisch-methodischen Diskurs um Klassische Musik und der Frage, wie mit Klassischer Musik im schulischen Musikunterricht tatsächlich umgegangen wird. Erste Einblicke in das beschriebene Forschungsfeld gibt die unter 2.3 ausführlicher dargelegte englischsprachige Studie von Green (2002); für den deutschsprachigen Raum liegen bisher nur die vorgestellten Selbstverortungen von Adler (2016) und Günther (2016) vor, die durch die Veröffentlichung im *Studienbuch Musikdidaktische Konzeptionen* (Lehmann-Wermser, 2016a) durchaus eine gewisse Verbreitung erreicht haben dürften.

### 3.3 Zusammenfassung

Die Lehrendenforschung ist etablierter Bestandteil der pädagogischen Disziplin und ein wesentlicher Bereich der empirischen Bildungsforschung. Aus historischer Sicht sind unterschiedliche Forschungsrichtungen und -paradigmen voneinander zu unterscheiden (Persönlichkeits-, Prozess-Produkt-, Expertiseparadigma, Ansatz professioneller Kompetenz). Unter anderem werden zunehmend Kognitionen, Einstellungen, Reflektionen, Emotionen und Überzeugungen, aber auch das Handeln von Lehrer:innen untersucht (vgl. 3.1). Gleiches gilt aus musikpädagogischer Perspektive für die Musiklehrendenforschung, die sich tendenziell parallel zur allgemeinen Lehrendenforschung entwickelt und vergleichbare Schwerpunkte setzt (vgl. 3.2 und 3.2.1). Spätestens mit Niessens Studie zu Individualkonzepten rücken Einstellungen, Handeln und Reflexionen von Musiklehrer:innen in den Fokus der Forschung (vgl. 3.2.2). Insgesamt ist in den letzten Jahrzehnten ein weites Forschungsfeld zu Musiklehrer:innen entstanden, die inhaltlichen Fokussierungen entsprechender Arbeiten differenzieren sich immer weiter aus. In jüngerer Zeit werden nämlich zunehmend die Perspektiven von Musiklehrer:innen auf bestimmte Unterrichtsgegenstän-

de, -inhalte, -situationen oder -praxen untersucht: Im Forschungsinteresse standen bisher beispielsweise die Sicht von Musiklehrer:innen auf Interkulturalität, Heterogenität, Klassenmusizieren, Musiktheorie und Musikgeschichte. Entsprechende Forschungsfokussierungen auf die Perspektiven von Musiklehrer:innen auf Klassische Musik fehlen im deutschsprachigen Raum aber bisher noch (3.2.3).

## Teil II

### Empirischer Teil

## 4 Grounded Theory/Methodisches Vorgehen

In der deutschsprachigen empirischen Musikpädagogik ist die Grounded Theory Methodology (GTM) mittlerweile sehr etabliert (Niessen, 2018, S. 429), hiervon zeugen eine Reihe an musikpädagogischen Arbeiten, die sich an der GTM orientieren (u.a. Göllner, 2017; Hammel, 2011; Honnens, 2017; Niessen, 2006b).<sup>72</sup> Damit reiht sich die Musikpädagogik in viele andere Forschungsdisziplinen ein. So kommen Günther Mey und Katja Mruck 2020 zur folgenden Einschätzung:

„Die GTM gilt heute als der am weitesten verbreitete qualitative Forschungsstil: Sie findet über ihre Ursprungsdisziplin Soziologie hinaus in allen sozial-, human-, wirtschafts- und technikwissenschaftlichen Fächern und über ihre nordamerikanische Herkunft hinaus weltweit Anwendung.“ (Mey & Mruck, 2020a, S. 529)

Obwohl in vielen Publikationen zur GTM auch konkrete methodische Vorgehensweisen beschrieben werden, handelt es sich bei der GTM weniger um eine Forschungsmethode als um einen Forschungsstil (vgl. Bohnsack et al., 2018, S. 100; Breuer et al., 2011, S. 428; Strübing, 2018, S. 141). Im Folgenden gebe ich in 4.1 einen kurzen Überblick über Aspekte, die ich nach intensiver Lektüre forschungsmethodologischer Literatur als zentrale und fundamentale Kernelemente eines an

---

<sup>72</sup> Puffer weist darauf hin, dass die Ergebnisse dieser und ähnlicher Arbeiten, welche sie als „eine ganze Reihe gegenstandsbezogener Theorien mit unterschiedlicher Reichweite“ (Puffer, 2021, S. 10) bezeichnet, bisher noch nicht miteinander verknüpft worden sind. Inwiefern die von ihr als Desiderat bezeichnete Integration der Befunde „zu einer übergreifenden formalen Theorie im Sinne der Grounded Theory-Methodologie“ (Puffer, 2021, S. 10) angesichts der unterschiedlichsten Forschungsfokusse der Einzelstudien möglich und sinnvoll ist, muss jedoch reflektiert werden. Grundsätzlich besteht hier in meinen Augen die Gefahr, dass die spannenden und relevanten Einzelbefunde der genannten Arbeiten in einer – notwendigerweise abstrakteren – übergreifenden Theorie an Relevanz und explikativem Potenzial verlieren könnten.

der GTM orientierten Forschungsprozesses auffasse.<sup>73</sup> Anschließend schildere ich in 4.2 mein konkretes Vorgehen und ordne dieses vor dem Hintergrund der in 4.1 umrissenen Kernelemente ein. Ausführlicher thematisiere ich den Einsatz von Niessens Individualkonzepte-Modell (vgl. 3.2.2) als Analyseheuristik für den Prozess des axialen Kodierens; dieses Vorgehen verstehe ich als potenzielle methodologische Innovation für das Erforschen von Reflexionsprozessen von Lehrer:innen. Ein Überblick über das Sample wird in 4.3 gegeben. Insgesamt ist das gesamte Kapitel 4 darauf ausgerichtet, das gewählte Vorgehen im Sinne qualitativer Gütekriterien (vgl. z.B. Steinke, 2013) transparent und nachvollziehbar zu machen.

## 4.1 Kernelemente der GTM

Es erscheint mir insgesamt geboten das für die vorliegende Studie zugrunde gelegte Verständnis von GTM offenzulegen, damit meine methodischen Entscheidungen im konkreten Forschungsprozess nachvollziehbar und verständlich werden – auch ohne dass Lesende entsprechende forschungsmethodologische und -methodische Literatur heranziehen müssen. Ein an der GTM orientierter Forschungsprozess zeichnet sich in meinen Augen vor allem aus

1. durch einen explikativ-theoretisierenden Zielanspruch,
2. durch eine abduktive Grundhaltung zur kreativ-produktiven Verknüpfung von Vorwissen mit empirischen Erkenntnissen und zur Entdeckung von Neuem,

---

<sup>73</sup> Insbesondere beziehe ich mich hier auf die Schriften von Strauss (1994), Strauss und Corbin (1996) sowie Corbin und Strauss (2015), da hier zentrale Aspekte der GTM sehr gut verständlich dargestellt werden und ich mein methodisches Vorgehen grundsätzlich durchaus in der Tradition der Strauss-Corbinschen GTM verorte. Darüber hinaus ziehe ich aber auch jüngere Beiträge von diesbezüglich maßgeblichen deutschsprachigen Autor:innen heran, welche sich aufgrund ihrer Prägnanz und Übersichtlichkeit anbieten und sich als Ergänzung der Gedanken von Strauss und Corbin eignen (z.B. Breuer et al., 2019; Mey & Mruck, 2011a; 2020a; Strübing, 2021). Die Entstehungsgeschichte der GTM, die Kontroversen zwischen den beiden Gründervätern Anselm Strauss und Barney Glaser sowie die hieraus resultierende Auseinanderentwicklung zweier Strömungen der GTM sind bereits an anderen Stellen ausführlich betrachtet worden (z.B. Mey & Mruck, 2020a, S. 514 ff.; Bohnsack et al., 2018, S. 97 f.; Strübing, 2011; 2021, S. 69 ff.; siehe hierzu auch die Ausführungen zu diesen Aspekten in musikpädagogischen GTM-Arbeiten (z.B. Hammel, 2011, S. 148 f.; Göllner, 2017, S. 96 ff.)). Ebenfalls nur hingewiesen sei auf jüngere Weiterentwicklungen der GTM (vgl. Mey & Mruck, 2020a, S. 517 ff.; Bohnsack et al., 2018, S. 100; Strübing, 2021, S. 107 ff.), auf die ich mich mit meinem methodischen Vorgehen aber nicht maßgeblich beziehe (Charmaz, 2006; 2011; 2014; Clarke, 2005; 2012; Clarke et al., 2018). In jüngster Vergangenheit wird insbesondere das Potenzial situationsanalytischer Forschung nach Clarke zunehmend auch in der deutschsprachigen Musikpädagogik rezipiert (z.B. Göllner & Niessen, 2021; Petri-Preis, 2022b; Oravec & Bubinger, 2022).

3. durch einen iterativ-zyklischen Forschungsablauf von Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung und
4. durch ein Zusammenwirken von verschiedenen im Abstraktionsgrad zunehmenden Kodierschritten.

Im Wesentlichen reiht sich dieses Verständnis in das von einschlägigen musikpädagogischen Arbeiten ein, die sich an der GTM orientieren (z.B. Göllner, 2017, S. 96–110; Hammel, 2011, S. 148–158; Honnens, 2017, S. 55–73). Bei der Vielzahl an Überschneidungen zwischen meinem GTM-Verständnis und dem der genannten Autor:innen sind jedoch auch kleinere Differenzen augenfällig. So stelle ich beispielsweise nicht – wie etwa Hammel (2011, S. 155 ff.) oder Göllner (2017, S. 98 ff.) – den Umgang mit theoretischem Vorwissen als einen isolierten Einzelpunkt heraus, sondern fasse den reflexiven und kreativen Umgang mit theoretischem Vorwissen als wesentlichen Bestandteil einer abduktiven Grundhaltung (4.1.2) auf.<sup>74</sup>

### 4.1.1 Explikativ-theoretisierender Zielanspruch

Forschen nach der GTM zielt auf eine aus Daten generierte und im Forschungsprozess zunehmend abstrahierte Theorie ab, mit welcher ein soziales Phänomen möglichst gut erklärt werden kann.<sup>75</sup> Anselm Strauss und Juliet Corbin beschreiben das Ziel als ein „Erstellen einer Theorie, die dem untersuchten Gegenstandsbereich gerecht wird und ihn erhellt“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 9). Die Güte einer Grounded Theory (im Sinne des am Ende des Arbeitsprozesses stehenden Produkts) misst sich demnach nicht an objektiven Richtig-oder-Falsch-Kriterien, sondern offenbart sich vor allem anhand des explikativen Potentials, welches sich auch in Anknüpfungsmöglichkeiten für weitere Forschung zeigt (vgl. Strübing, 2021, S. 93). Das am Ende des Forschungsprozesses stehende Ergebnis, die Theorie, zeichnet sich darüber hinaus durch Vorläufigkeit aus: „Theorie bildet nicht den Endpunkt des Forschungsprozesses, allein schon, weil sie von Beginn der Forschungsarbeit an kontinuierlich produziert wird und keinen festen Endpunkt kennt“ (Strübing, 2021, S. 11). Die im Rahmen dieser Arbeit vertretene Position deckt sich im Wesentlichen auch mit

---

<sup>74</sup> Siehe hierzu auch die gut verständlichen und überzeugenden Überlegungen von Johann Honnens (2017, S. 60 ff.).

<sup>75</sup> Grundsätzlich herrscht Uneinigkeit über die Übersetzung des Terminus *Grounded Theory*. In der deutschen Übersetzung von *Basics of Qualitative Research* (Strauss & Corbin, 1990) wird beispielsweise der Begriff „gegenstandsverankerte Theorie“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 8) gewählt. Mey und Mruck weisen darauf hin, dass es eine Vielzahl an Übersetzungsversuchen gegeben hat, zunehmend aber der originale englische Ausdruck verwendet wird (Mey & Mruck, 2011b, S. 12).



jüngeren Auffassungen Clarkes von „provisorischen Analytiken und gegenstandsverankertem *Theoretisieren*, die nicht das Entwickeln substanzieller und formaler Theorien als das eigentliche Ziel betrachten, sondern als fortdauernder Prozess aufgefasst werden“ (Clarke, 2012, S. 35, H. i. O.).

### 4.1.2 Abduktive Grundhaltung

Im Gegensatz zu hypothesentestenden Verfahren wird in der GTM, wie in qualitativer Forschung generell, auf die Formulierung von theoretischen Vorannahmen und deren Überprüfung im Forschungsprozess verzichtet (Mayring, 2016, S. 104). Gleichwohl heißt dies nicht, dass Forschende nur dann nach der GTM forschen können, wenn sie über keinerlei Vorwissen zu einem Forschungsbereich verfügen.<sup>76</sup> Breuer stellt diesbezüglich dar, dass „sich die Idee der Offenheit im Sinne einer *Tabula rasa*-Vorstellung (*empty head*) als illusionär erwiesen“ (Breuer et al., 2019, S. 144, H. i. O.) hat. Strauss und Corbin (1996, S. 25) heben in diesem Kontext die Bedeutung von „theoretischer Sensibilität“ hervor und fassen hierunter die Fähigkeit von Forschenden auf, „Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, [...] zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen“. Kurz gesagt: Um überhaupt Neues in den Daten zu entdecken, bedürfe es theoretischer Sensibilität, deren Quelle in Literatur, beruflicher und persönlicher Erfahrung der Forschenden und dem Analyseprozess der Daten liegen könne (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 25 ff.). In dieser Vorstellung von theoretischer Sensibilität zeigt sich, dass die Autor:innen entgegen ihrer Aussage, dass eine Grounded Theory „induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 7), ein rein induktives Vorgehen gar nicht im Sinn gehabt haben. Vielmehr ist die von ihnen angedachte Vorgehensweise in Anlehnung an Charles Sanders Peirce als abduktiv zu bezeichnen; solch eine abduktive Forschungshaltung zur Entdeckung von Neuem hat sich mittlerweile als Kernbestandteil der GTM etabliert (Kelle, 2011; Reichertz, 2013; Strübing, 2021, S. 48 ff.).<sup>77</sup> Insgesamt stellt Abduktion eine dritte Alternative zu Induktion (dem Schluss vom Speziellen auf das Allgemeine) und Deduktion (dem Schluss vom Allgemeinen auf das Spezielle) dar. Bei der Datenanalyse setzen abduktive Schlüsse dort an, wo in den Daten etwas Überraschendes, Unerklärliches und unter bekannte

<sup>76</sup> An dieser Stelle sei nur darauf verwiesen, dass der Umgang mit Vorwissen einer der Streitpunkte zwischen Glaser und Strauss war, was deren Entfremdung und die Ausbildung zweier Strömungen der GTM mit angestoßen hat (siehe hierzu z.B. Strübing, 2011).

<sup>77</sup> Mit Blick auf die frühen Schriften der GTM-Autor:innen spricht Udo Kelle bekannterweise (2011, S. 246) von einem „induktivistischen Selbstmissverständnis“; Strübing zeigt auf, dass gerade entsprechende Äußerungen, die ein induktives Vorgehen proklamieren, „in der Rezeption zu anhaltender Kritik und vielfältigen Missverständnissen geführt ha[ben]“ (Strübing, 2021, S. 56).

Regeln nicht Subsumierbares auftaucht: „Etwas Unverständliches wird in den Daten vorgefunden und aufgrund des geistigen Entwurfs einer *neuen* Regel wird sowohl die Regel gefunden bzw. erfunden und zugleich klar, was der Fall ist“ (Bohnsack et al., 2018, S. 13, H. i. O.). Nur durch abduktive Schlussfolgerungen und mit Bezug auf das Vorwissen des beziehungsweise der Forschenden kann demnach wirklich neue Erkenntnis entstehen. So formuliert Kelle:

„Eine abduktive Schlussfolgerung ist also ein innovativer Prozess, bei dem verschiedene Elemente des Vorwissens modifiziert und neu kombiniert werden [...]. Wissenschaftliche Entdeckungen verlangen auf diese Weise stets die Integration von (theoretischem) Vorwissen und neuer Erfahrung.“ (Kelle, 2011, S. 249)

Im Rahmen meiner Forschung wurden beispielsweise theoretisches Vorwissen und Überlegungen aus bestehender Literatur zum Fremdheitsbegriff mit den empirisch erhobenen Daten verknüpft. Hieraus resultierte unter anderem die Entscheidung, den Fremdheitsbegriff als Überbegriff für verschiedene andere von den interviewten Musiklehrer:innen gewählte Umschreibungen für das wahrgenommenen Verhältnis von Schüler:innen zu Klassischer Musik zu nutzen (siehe hierzu ausführlicher das gesamte Kapitel 5.4).

### 4.1.3 Iterativ-zyklischer Forschungsablauf

In der GTM überlappen sich die immer wieder zu durchlaufenden Arbeitsschritte Datengewinnung, Datenanalyse und Theoriebildung und ergeben somit ein „iterativ-zyklische[s] Prozessmodell“ (Strübing, 2021, S. 31). Bereits nach dem ersten geführten Interview sollte mit der Analyse der Daten begonnen werden, um erste theoretische Überlegungen zu entwickeln (Strübing, 2018, S. 143; Mayring, 2016, S. 104; Bohnsack et al., 2018, S. 98). Die Auswahl der Interviewpartner:innen erfolgt in der Regel nicht nach im Vorhinein festgelegten Stichprobenplänen, sondern basiert auf dem sogenannten *Theoretischen Sampling* (Strauss & Corbin, 1996, S. 148 ff.), der Auswahl von neuen Interviewpartner:innen auf Basis der bisherigen theoretischen Überlegungen und Erkenntnisse. Hauptkriterium für die Entscheidung keine weiteren Daten mehr zu erheben oder heranzuziehen ist die *Theoretische Sättigung* (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 159): „Idealtypisch gilt der Prozess erst dann als beendet, wenn durch das Hinzuziehen weiterer Fälle kein (wesentlicher) Erkenntnisgewinn zu erwarten ist“ (Mey & Mruck, 2020a, S. 522).

#### 4.1.4 Kodieren

Das für den Forschungsprozess zentrale Kodieren bezeichnet innerhalb der GTM „einen Arbeitsprozess, um konzeptuell gehaltvolle Ideen zu generieren, die am Ende dazu beitragen, eine Theorie zu entwickeln“ (Mey & Mruck, 2020a, S. 524 f.). Ausschnitte der Daten werden in einem interpretativen Vorgehen mit einem Begriff versehen, der nicht nur rein deskriptiv, sondern datenbegründet konzeptualisierend sein sollte. Im weiteren Forschungsprozess werden Codes zu Kategorien verdichtet und diese Kategorien ausdifferenziert und untereinander in Beziehung gesetzt – es entsteht ein „relationale[s] Gefüge, das am Ende die erarbeitete *Grounded Theory* bildet“ (Mey & Mruck, 2020a, S. 524, H. i. O.; vgl. auch Mey & Mruck, 2011b, S. 35).

Aus forschungsmethodologischer Sicht lassen sich mit dem offenen, axialen und selektiven Kodieren drei Kodierschritte voneinander unterscheiden (Strauss & Corbin, 1996, S. 43 ff.).<sup>78</sup> Betont werden muss jedoch, und hierauf machen auch Strauss und Corbin (1996, S. 77) selbst bereits aufmerksam, dass diese drei Kodierschritte sich in realiter überlappen und in der Anwendung fließend ineinander übergehen. Es herrscht weitestgehend Einigkeit darüber, dass im offenen Kodieren die Daten zunächst aufgebrochen<sup>79</sup> werden; dieses Vorgehen kann als „detaillierte[r] feinanalytische[r] Prozess der *Wort-für-Wort-* oder *Zeile-für-Zeile-Analyse*“ (Mey & Mruck, 2020a, S. 525, H. i. O.; vgl. auch Breuer et al., 2019, S. 269) verstanden, aber auch auf größere Sinnabschnitte angewendet werden (Strauss & Corbin, 1996, S. 54). Die Codes können entweder als *in-vivo-codes* direkt und somit wörtlich aus dem Datenmaterial entnommen werden oder als sogenannte *socially constructed codes* konstruiert werden (Strauss, 1994, S. 64). Diese beiden Begriffe dürfen jedoch nicht als dichotom aufgefasst werden, sondern sind als zwei Endpunkte eines Kontinuums an datennahen und konstruierten Codes zu verstehen. In Kodierprozessen zeigt sich nämlich, dass nicht wörtlich aus dem Datenmaterial entnommenen Codes nicht immer zwangsläufig sozial konstruiert sein müssen, zuweilen handelt es sich bei genutzten Codes auch nur um leichte Umformulierungen oder geringe Abstraktionen des Datenmaterials. Die aus dem offenen Kodieren resultierenden Codes werden im An-

<sup>78</sup> Die Unterscheidung in offenes, axiales und selektives Kodieren geht insbesondere auf Strauss und Corbin zurück; Mey und Mruck (2020a, S. 527) weisen darauf hin, dass über die Unterscheidung verschiedener Kodiermodi (und deren Benennung) keine Einigkeit herrscht.

<sup>79</sup> Die Metapher des Aufbrechens von Daten findet sich explizit bei Strauss und Corbin (1996, S. 43). Aufbrechen meint meiner Meinung nach sowohl das Aufbrechen der Daten in Einzelteile, um diese fokussiert betrachten zu können, als auch das Aufbrechen einer Hülle oder Schale der Daten, um an das hinter den Daten liegende Konzept gelangen zu können (siehe hierzu auch Strübing, 2021, S. 17). In diesem Sinne lässt sich auch das von Strauss in die Diskussion eingebrachte Konzept-Indikator-Modell verstehen (Strauss, 1994, S. 54).

schluss in abstrahierenden Schritten zu Kategorien verdichtet, z.B. indem sie unter neuen Bezeichnungen subsumiert oder bestehenden Kategorien zugeordnet werden (Strauss & Corbin, 1996, S. 47). In Anlehnung an Charles Berg und Marianne Milmeister können die Begriffe *Kode* und *Kategorie* wie folgt unterschieden werden: „In der Regel ist ein Kode datennah, er ist an eine Textstelle angeknüpft, eine Kategorie hingegen ist Bestandteil der zu entwickelnden Theorie“ (Berg & Milmeister, 2011, S. 308).

Das nach dem offenen Kodieren einsetzende axiale Kodieren zielt darauf ab, herausgearbeitete Kategorien und Subkategorien zueinander in Beziehung zu setzen, um nach und nach eine Kernkategorie zu identifizieren (Strübing, 2021, S. 19). Strauss und Corbin sprechen auch davon, dass „die Daten nach dem offenen Kodieren auf neue Art zusammengesetzt werden“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 75) sollen; Strübing charakterisiert das axiale Kodieren als einen Prozess, „bei dem *um die Achse* einer Kategorie bzw. eines Konzeptes herum kodiert werden soll“ (Strübing, 2021, S. 27, H. i. O.). Für das axiale Kodieren gibt es eine Reihe an heuristischen Hilfsmitteln, von denen das von Strauss und Corbin entwickelte Kodierparadigma (Strauss & Corbin, 1996, S. 75 ff.) besonders bekannt ist.<sup>80</sup> Im Zuge des beschriebenen axialen Kodierens kristallisiert sich nach und nach eine Kernkategorie heraus, „[d]as zentrale Phänomen, um das herum alle anderen Kategorien integriert sind“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 94). Eine Kernkategorie zeichnet sich dadurch aus, dass sie einerseits logisch-konsistent aus den Daten hervorgeht, entsprechend häufig im Datenmaterial verankert und somit nicht erzwungen ist; andererseits muss sie auch ausreichend abstrakt sein, um den explanatorischen Rahmen um alle anderen zentralen Kategorien schließen zu können und um sich zur Entwicklung einer Theorie zu eignen (vgl. Strauss, 1994, S. 67; Corbin & Strauss, 2015, S. 189 ff.).

Zentral für das anschließende selektive Kodieren ist nun die Integration aller anderen Kategorien um die Kernkategorie herum, das „systematische[ ] In-Beziehung-Setzen der Kernkategorie mit anderen Kategorien“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 94; vgl. Strübing, 2021, S. 20 f.). Die ausgewählte Kernkategorie und das herausgearbeitete Beziehungsgefüge dieser Kernkategorie zu anderen Kategorien dienen als Dreh- und Angelpunkt der Grounded Theory und als Ausgangspunkt einer zu erzählenden analytischen Geschichte (Berg & Milmeister, 2011, S. 325; Brüsemeister, 2008, S. 171; Strauss & Corbin, 1996, S. 98 f.).

Der beschriebene Kodierprozess als Ganzes dient dazu, das Datenmaterial zu bündeln, zu konzeptualisieren und Codes und Kategorien zunehmend zu abstrahieren

---

<sup>80</sup> In 4.2 wird das Kodierparadigma genauer erläutert und thematisiert, warum dieses in der vorliegenden Arbeit nicht verwendet wird.

(vgl. Corbin & Strauss, 2015, S. 76), um wesentliche Elemente für die Formulierung einer erklärenden Theorie zu identifizieren:

„Kodieren stellt die Vorgehensweisen dar, durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden. Es ist der zentrale Prozeß, durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden.“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 39)<sup>81</sup>

## 4.2 Forschungsprozess

### 4.2.1 Datenerhebung und -aufbereitung

Von September 2019 bis April 2021 habe ich acht offene Leitfadeninterviews (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 126 ff.; zum Einsatz des Leitfadens auch Mey & Mruck, 2020b, S. 327 f.; Strübing, 2018, S. 102 ff.) mit Musiklehrer:innen an allgemeinbildenden Schulen geführt. Eine tabellarische Übersicht über die Interviewpartner:innen und eine kompakte Darstellung des Samples finden sich im Unterkapitel 4.3. Der Kontakt zu den Interviewpartner:innen wurde hauptsächlich über Bekannte und Kolleg:innen hergestellt. Die ersten fünf Interviewpartner:innen wurden unspezifisch ausgewählt und bilden insgesamt insofern eine relativ homogene Gruppe, als es sich um Gymnasiallehrer:innen handelt; sie sind allerdings in unterschiedlichen Bundesländern tätig (Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Hessen und Niedersachsen). In der bereits nach dem ersten Interview einsetzenden Datenauswertung entstanden in der Folge erste – wenn auch vorläufige und tentative – theoretische Überlegungen und Systematisierungen: So kristallisierte sich bereits auf Basis der ersten fünf Interviews aus den Daten heraus, dass Musiklehrer:innen mit dem Einsatz von Klassischer Musik unterschiedliche Ziele verfolgen, dass sie diese Musik als für ihre Schüler:innen unbekannt und ungewohnt wahrnehmen und dass sie von bestimmten Methoden und Strategien im Umgang mit Klassischer Musik im Musikunterricht sprechen. Für die nächsten Interviews habe ich versucht kontrastierende Fälle zu finden, um die Gültigkeit und Reichweite dieser ersten Ergebnisse auf den Prüfstand zu stellen, die Auswahl der nächsten Interviewpartner:innen erfolgte somit auf Basis des Theoretical Samplings (vgl. 4.1.3). Dabei habe ich die folgenden Interviewpartner:innen nach solchen personalen und äußeren Kriterien ausgewählt, von denen ich vermutete, dass sie potenziell zu bisher nicht erfassten Perspektiven von Musiklehrer:innen auf mit dem Unterrichten von Klassischer Musik intendierte

---

<sup>81</sup> In der breit gestreuten forschungsmethodologischen Literatur zur GTM finden sich vielerorts ausführlichere Darstellungen des Kodiervorgangs (z.B. Bohnsack et al., 2018, S. 98 ff.; Berg & Milmeister, 2011, S. 314 ff.).

Ziele, auf das wahrgenommene Verhältnis von Schüler:innen zu Klassischer Musik und auf den Umgang mit Klassischer Musik im Musikunterricht führen könnten: So habe ich auf Basis der Literatur zu größerer Offenohrigkeit von jüngeren Kindern im Vergleich zu älteren Kindern (vgl. 2.3) eine Grundschullehrerin befragt, da ihre Aussagen zum Verhältnis von Schüler:innen zu Klassischer Musik sich durchaus von den ersten Interviews hätten unterscheiden können. Darüber hinaus war auch der Gedanke maßgeblich, dass die Grundschullehrerin aufgrund des jüngeren Alters ihrer Schüler:innen und grundschulspezifischer Bildungspläne anders über Ziele des Einsatzes von Klassischer Musik im Musikunterricht nachdenkt.<sup>82</sup> Aus ähnlichen Gründen wurde anschließend eine Realschullehrerin interviewt; auch hier erhoffte ich mir aufgrund spezifischer Schüler:innen-Klientel und differierender Curricula und Vorgaben andere von der Lehrkraft geäußerte Perspektiven. Für das letzte Interview wurde die Sicht eines explizit popularmusikalisch ausgebildeten Musiklehrers gesucht. Schließlich hätte es sein können, dass in diesem Interview aufgrund der eigenen biografischen Erfahrungen, der eigenen musikbezogenen Sozialisation und des eigenen Musikgeschmacks des Interviewpartners noch einmal gänzlich andere Perspektiven auf die Bedeutung von Klassischer Musik im Musikunterricht zur Sprache gekommen wären. Nachdem aber auch das letzte Interview meine in der Datenauswertung gewonnenen Ergebnisse untermauerte, entschied ich mich dazu die Datenauswertung abzuschließen; eine theoretische Sättigung beziehungsweise Hinlänglichkeit schien mir erreicht.<sup>83</sup>

Grundsätzlich habe ich mich bei der Leitfadenerstellung an den Ausführungen von Cornelia Helfferich orientiert (Helfferich, 2011, S. 178 ff.); im Laufe des Forschungsprozesses wurde der verwendete Interviewleitfaden angepasst. Die ersten vier Interviews wurden mit einem Leitfaden geführt, der einen besonderen Fokus auf die biografischen Erfahrungen und die grundsätzlichen Überzeugungen der interviewten Musiklehrer:innen zum Schulfach Musik, zu Zielen des Musikunterrichts und zu persönlichen musikalischen Bildungsvorstellungen legte. Die Gestaltung des ersten Leitfadens ist in erster Linie im Kontext meines damaligen Interesses am Konstrukt der *berufsbezogenen Überzeugungen* von Musiklehrer:innen zu sehen (vgl. 3.2 und

---

<sup>82</sup> Diese Annahme hat sich im Übrigen insofern bestätigt, dass bei der Grundschullehrerin als einzige Lehrkraft im Sample nicht rekonstruiert werden konnte, dass sie mit dem Einsatz von Klassischer Musik im Musikunterricht die Vermittlung von musikbezogenen Wissensbeständen anstrebt (vgl. 5.3.2).

<sup>83</sup> Mey und Mruck (2011b, S. 29) weisen nachvollziehbar darauf hin, dass alternativ zur theoretischen Sättigung als Abbruchkriterium des Samplings auch von einer „theoretische[n] Hinlänglichkeit“ gesprochen werden kann. Dies fügt sich in meinen Augen auch deutlich besser in das Verständnis von der Vorläufigkeit der im Forschungsprozess entstehenden Grounded Theory (vgl. 4.1.1).

3.2.1). Einige Fragen und Erzählimpulse zielten auf die Idealbilder, Wunschvorstellungen und Utopien der Musiklehrer:innen hinsichtlich Musikunterricht ab, so zum Beispiel grundsätzliche Fragen wie *Was sollen Schüler:innen während der Schulzeit im Fach Musik lernen und in ihr späteres Leben mitnehmen?* oder *Welche Teilbereiche des Fachs Musik sind besonders wichtig?*. Das beschriebene Vorgehen war maßgeblich in der Intention begründet, einen möglichst großen Ausschnitt des Netzes von berufsbezogenen Überzeugungen von Musiklehrer:innen allgemein zu erfassen, um anschließend die spezifisch auf Klassische Musik gerichteten Überzeugungen herauszuarbeiten. Zwar wurde der Themenbereich *Klassische Musik* in den Interviews durchaus immer wieder zur Sprache gebracht, zum Beispiel in Ausführungen der Musiklehrer:innen, dass Schüler:innen im Musikunterricht eine Vielzahl an verschiedenen Musiken kennenlernen sollten und Klassische Musik hier auch dazu gehöre. Größere Teile der mit diesem Leitfaden geführten Interviews erschienen mir allerdings nicht so aufschlussreich bei der Beantwortung meiner Forschungsfrage, wie Musiklehrer:innen über Klassische Musik im Musikunterricht nachdenken, wie ich es mir erhofft hatte. Aus diesem Grund habe ich meinen Leitfaden für die nächsten Interviews angepasst, indem ich von Interviewbeginn an das Gespräch auf die Sicht der Interviewpartner:innen auf Klassische Musik im Musikunterricht lenkte; so lautete die neue Eingangsfrage etwa *Welche Rolle spielt Klassische Musik in deinem Musikunterricht und warum?*. Die mit diesem Leitfaden gewonnenen Daten haben sich als deutlich ergiebiger zur Beantwortung meiner Forschungsfrage herausgestellt. Dennoch konnten auch in den ersten vier Interviews spannende Daten generiert werden, die sich als geeignete Vergleichshorizonte für die späteren Interviews anboten. Beide verwendeten Interviewleitfäden sind im Anhang dieser Arbeit zu finden (10.2). Die geführten Interviews habe ich nach Einverständnis der Interviewten aufgenommen und anonymisiert transkribiert. Hierbei fiel die Entscheidung auf eine geglättete Transkription, eine „Übertragung in normales Schriftdeutsch“ (Höld, 2009, S. 660), da ich weniger an den sprachlichen Besonderheiten der Interviewten interessiert war, als an den subjektiven Sichtweisen der Musiklehrer:innen und dem gesprochenen *Inhalt*. Orientiert habe ich mich hinsichtlich der verwendeten Transkriptionsregeln insbesondere an den Ausführungen von Thorsten Dresing und Thorsten Pehl (2018, S. 20 ff.); ergänzend hierzu wurden zur Absicherung des Vorgehens in diesem Arbeitsschritt auch andere Autor:innen herangezogen (z.B. Höld, 2009; Mayring, 2016, S. 89 ff.; Kowall & O’Connell, 2013; Kuckartz et al., 2008, S. 27 f.): Wortwiederholungen, Backchanneling und *Ähms* und *Öhms* wurden gestrichen, offenkundige Satzbaufehler und Wort- und Satzabbrüche wurden wo möglich geglättet, nicht geglättete Wort- und Satzabbrüche wurden mit einem / gekennzeichnet, über normale

Sprechpausen hinausgehende Zäsuren wurden notiert (z.B. (.) für eine etwa einsekündige Pause, (6) für eine etwa sechssekündige Pause). Sprachüberlappungen und markante nonverbale Äußerungen wurden transkribiert, Betonungen und sprachliche Hervorhebungen durch die Interviewpartner:innen mit Großbuchstaben kenntlich gemacht.

### 4.2.2 Erste Begegnungen mit den Daten

Die Interviewtranskripte habe ich anschließend zunächst offen kodiert; hierbei wurde sowohl mit Stift und Papier als auch mit dem Computerprogramm MAXQDA gearbeitet. In diesem ersten Kodierschritt, dem Aufbrechen der Daten (vgl. 4.1.4), entstanden kleinschrittig und nah am Datenmaterial kodierte Interviewtranskripte mit einer Vielzahl an Kodes, zum Teil als in-vivo-codes direkt aus dem Datenmaterial entnommen. Um meine eigene Kodierarbeit zu kontrollieren, um die Perspektiven auf das Datenmaterial zu erweitern und um meine Arbeitsweise intersubjektiv zu validieren, wurde das offene Kodieren anhand kleinerer Datenausschnitte zu verschiedenen Zeitpunkten des Arbeitsprozesse in verschiedenen Forschungsgruppen und Interpretationswerkstätten gemeinsam durchgeführt (vgl. Strübing, 2021, S. 95; Truschkat et al., 2011, S. 376). Wie ich das offene Kodieren in dieser Arbeit realisiert habe, soll mit einem gekürzten Beispieltranskript verdeutlicht werden (Abbildung 4.1). In-vivo-codes sind blau im Transkript hinterlegt, nicht wörtlich entnommene Kodes sind in Sprechblasen den jeweiligen Textstellen zugeordnet; Kürzungen des Originaltranskripts sind mit [...] gekennzeichnet. Die Abkürzung KM steht für Klassische Musik, die Abkürzung S steht für Schüler:innen.

Dieses Beispieltranskript illustriert ein sehr frühes, quasi initiales Kodieren des Datenmaterials. Es fällt auf, dass viele Kodes sich noch auf einer sehr datennahen und nicht abstrahierten Ebene befinden. So ist beispielsweise der unten rechts stehende Kode *Übertrag auf Interessen der S* im Grunde genommen nur eine Umformulierung der Originalpassage im Transkript.<sup>84</sup> Auch ist auffällig, dass ich im frühen Kodierprozess viele inhaltlich verwandte in-vivo-codes vergeben habe („mogeln“, „drumherumgehen“, „wovor ich mich drücke“). Im weiteren Vorgehen bemühte ich mich um ein zunehmend abstrahierendes Vorgehen, indem ich verwandte Kodes zusammenfasste oder neue übergeordnete Kodes entwickelte. So wurde beispielsweise aus den genannten in-vivo-codes („mogeln“, „drumherumgehen“, „wovor ich mich drücke“),

<sup>84</sup> Hier zeigt sich deutlich, inwiefern eine in 4.1.4 angesprochene dichotome Unterscheidung in *in-vivo-codes* und *socially constructed codes* problematisch ist.



dem weiteren in-vivo-code „musste das nicht zwingend unterrichten“ und dem Code „KM wenig unterrichtet“ die übergeordnete Kategorie *Klassische Musik vermeiden*.



Abbildung 4.1: Beispieltranskript offenes Kodieren; blau im Text hinterlegt: in-vivo-codes; Kürzungen des Originaltranskripts sind mit [...] gekennzeichnet; KM = Klassische Musik, S = Schüler:innen (eigene Darstellung)

### 4.2.3 Einsatz des Individualelemente-Modells als Analyseheuristik

Zunehmend stellte sich mir als Forschendem im Verlauf des offenen Kodierens jedoch die Frage, wie eine Ordnung der Codes und Kategorien entwickelt werden kann. In Forschungsarbeiten, die sich an der GTM nach Strauss und Corbin orientieren, wird im sich nun anschließenden axialen Kodieren üblicherweise das Kodierparadigma eingesetzt (4.1.4). Mit dem Kodierparadigma können einzelne Phänomene in Bezug auf ursächliche und intervenierende Bedingungen, Kontext, Handlungen, Interaktionen sowie Konsequenzen betrachtet werden und Kategorien zueinander in

Beziehung gesetzt werden (ausführlicher hierzu Strauss & Corbin, 1996, S. 75 ff. und beispielsweise Strübing, 2021, S. 26 ff.).<sup>85</sup>

#### 4.2.3.1 Kritik am Kodierparadigma

Das Kodierparadigma ist von verschiedenen Seiten kritisiert worden: Kelle stellt übersichtlich Glasers Kritik dar, „dass Konzepte wie das der *axialen Kodierung* und des *Kodierparadigmas* Forschende dazu verleiten müssten, den Daten Kategorien *aufzuzwingen* (to force), statt sie *emergieren* zu lassen“ (Kelle, 2011, S. 243, H. i. O.); den Hintergrund für diese Position Glasers bildet seine tendenziell induktivistische Grundhaltung.<sup>86</sup> Vergleichbar hierzu liest sich auch ein Einwand von Antony Bryant und Kathy Charmaz, der sich jedoch nicht nur auf das Kodierparadigma von Strauss und Corbin, sondern auch auf die im Rahmen dieser Arbeit nicht vorgestellten Kodierfamilien Glasers bezieht: „Strauss’s coding paradigm and Glaser’s theoretical codes appear to undermine one of the basic principles of GTM: an open-minded, framework-free orientation to the research domain at the outset“ (Bryant & Charmaz, 2007, S. 18). Die Kritik von Glaser sowie von Bryant und Charmaz kann auch weniger absolut gelesen und als Appell gedeutet werden, beim Einsatz des Kodierparadigmas im Forschungsprozess besondere Vorsicht walten zu lassen, dass Befunde in den Daten nicht präjudiziert werden oder Konzepte und Zusammenhänge nicht von außen an die Daten herangetragen werden. In diesem Sinne ist beispielsweise die Einordnung Kelles zu verstehen, der das Kodierparadigma vor allem als Möglichkeit zur „Konstruktion eines heuristisch-theoretischen Rahmens, der für die Entwicklung empirisch begründeter Theorien genutzt werden kann“ (Kelle, 2011, S. 243) auffasst. Hiervon ausgehend erscheint es insbesondere geboten, im Prozess des axialen Kodierens nicht ausschließlich mit dem Kodierparadigma zu arbeiten, dieses lediglich als analytische Denkhilfe zu nutzen und auf keinen Fall Daten und Konzepte zu verwerfen, die sich nur schwer oder gar nicht im Kodierparadigma verorten lassen.

---

<sup>85</sup> Während das Kodierparadigma in der Urform der GTM noch nicht etabliert war, erscheint es bei Strauss und Corbin (1996) als wesentliches Element des axialen Kodierens. Von Autor:innen der jüngeren Vergangenheit wird das Kodierparadigma lediglich als „Vorschlag zur Anleitung und Systematisierung gerade des axialen Kodierens“ (Strübing, 2021, S. 27) oder als „Verfahrensvorschlag“ (Mey & Mruck, 2011b, S. 40) gesehen; bei jüngeren Veröffentlichungen von Corbin und Strauss schließlich verliert das Kodierparadigma seine zentrale Bedeutung für das axiale Kodieren (vgl. Mey & Mruck, 2020a, S. 527) und taucht in entsprechenden Schriften (z.B. Corbin & Strauss, 2015) tatsächlich nicht mehr in ursprünglicher Form auf.

<sup>86</sup> Kelle (2011, S. 243) zeigt auf, dass Glaser „in seiner eigenen Version der Grounded Theory [...] bis zu einem gewissen Grad die grundlegenden Probleme des Induktivismus erkannt [hat]“ und seine „Konzepte der theoretischen Sensibilität und der theoretischen Kodierung [...] Versuche dar[stellen], dieses erkenntnistheoretische Grundlagenproblem forschungspraktisch zu lösen“.

Über den dargestellten und insbesondere von Glaser in die Diskussion eingebrachten Kritikpunkt hinaus wird auch die im Kodierparadigma angelegte Trennung von Phänomen und Kontext kritisiert. So vertritt Clarke im Rahmen ihrer Weiterentwicklung der GTM zur Situationsanalyse die Ansicht, dass bei der Betrachtung einer Situation eine solche Unterscheidung nicht möglich, eine Trennung von Situation und Kontext somit falsch ist: „Die Bedingungen *der* Situation sind *in* der Situation enthalten. So etwas wie *Kontext* gibt es nicht“ (Clarke, 2012, S. 112, H. i. O.).<sup>87</sup>

Sandra Tiefel schließlich arbeitet einen „Handlungs- bzw. Verhaltensfokus im Kodierverfahren“ (Tiefel, 2005, S. 67) heraus. Dieser sei nicht zuletzt auch auf die aus dem soziologischen Entstehungskontext der GTM und der Verortung wichtiger Vertreter:innen dieses Forschungsstils in Soziologie und Sozialforschung resultierende handlungstheoretische Fundierung der GTM allgemein zurückzuführen (Tiefel, 2005, S. 65; siehe hierzu auch Kelle, 2011, S. 244).<sup>88</sup> Tiefels Kritik am Kodierparadigma und am Kodiervorgang der GTM an sich ist für meine Arbeit von besonderer Relevanz, da sich die starke Orientierung des Kodierparadigmas an konkreten Handlungen als Hindernis im Prozess der Datenauswertung gezeigt hat. Der Umgang mit dieser Problematik steht im Fokus des folgenden Unterkapitels.

#### 4.2.3.2 Individuale Konzepte-Modell als Alternative zum Kodierparadigma

In dieser Arbeit möchte ich keine grundsätzliche Kritik am Einsatz des Kodierparadigmas üben; stattdessen vertrete ich die pragmatische Position, dass der behutsame und reflexive Einsatz des Kodierparadigmas im axialen Kodieren sinnvoll sein kann, aber nicht zwangsläufig notwendig ist. Für meinen Arbeitsprozess hat sich allerdings immer wieder gezeigt, dass das Kodierparadigma ungeeignet ist. Dies ergibt sich aus der Tatsache, dass weniger die konkreten Handlungen und Interaktionen der interviewten Musiklehrer:innen im Fokus stehen als deren unterrichtsbezogene Reflexionsprozesse. Zwar spielt auch hier immer wieder das Handeln der Musiklehrer:innen im Musikunterricht eine Rolle, dies allerdings auf einer abstrakteren reflexiven Ebene: Nicht die konkreten Handlungen und Interaktionen der Musiklehrer:innen werden betrachtet, sondern lediglich ihr *Nachdenken* über zugrunde liegende Handlungsstrategien. Darüber hinaus hat sich mir immer wieder die Frage gestellt, wie und an welcher Stelle die Zielvorstellungen der jeweiligen Musiklehrer:innen im Kodierparadigma verortet werden können; sind diese Zielvorstellungen etwa als die im

<sup>87</sup> Clarke entwickelt ausgehend von diesem Credo verschiedene Mapping-Verfahren, auf die an dieser Stelle aber nicht weiter eingegangen werden soll (Clarke, 2012, S. 121 ff.; Clarke et al., 2018, S. 127 ff.; siehe auch Strübing, 2021, S. 117 ff.).

<sup>88</sup> Tiefel entwickelt hieran anknüpfend eine lern- und bildungsphilosophische Modifizierung des Kodiervorgangs, um gerade auch „die Analyseperspektiven auf die Rekonstruktion subjektiver Sinn- und Zusammenhangsbildung“ (Tiefel, 2005, S. 66) zu lenken.

Zentrum des Kodierparadigmas stehenden Phänomene, als angestrebte Konsequenzen beziehungsweise antizipierte Folgen von oder als Gründe für spezifische Handlungsstrategien einzuordnen? Insgesamt habe ich mich, nach einigen nicht ergiebigen Versuchen das Kodierparadigma zu verwenden, gegen dessen Einsatz entschieden. Stattdessen wurde das von Niessen in die musikpädagogische Diskussion eingebrachte Individualekonzepte-Modell als Analyseheuristik für das axiale Kodieren genutzt, da dieses explizit die unterrichtsbezogenen Reflexionsprozesse von Musiklehrer:innen fokussiert.<sup>89</sup> Zu dem beschriebenen Schritt, das Individualekonzepte-Modell quasi als Ersatz für das Kodierparadigma einzusetzen, wurde ich insbesondere durch den weit verbreiteten Gedanken motiviert, dass das methodische Vorgehen von Forschungsvorhaben, die sich an der GTM orientieren, an die spezifische Fragestellung angepasst werden kann und soll (Mayring, 2016, S. 28; Strauss, 1994, S. 32 ff.; Strauss & Corbin, 1996, S. 11; Strübing et al., 2018, S. 86 f.):

„Es erscheint nahe liegend, die Vorgehensweise (Forschungsstrategie) bezogen auf die Forschungsfrage und die konkreten Umstände einer Forschungsarbeit so zu wählen und (explizit!) anzupassen, dass am Ende Resultate erbracht werden, die der Theorienentwicklung nützen“ (Mey & Mruck, 2011b, S. 42).

Festzuhalten ist jedoch, dass ich nicht das Individualekonzepte-Modell als Ganzes übernommen habe. Abbildung 4.2 zeigt deutlich, welche Aspekte des Individualekonzepte-Modells ich für meine Analyseheuristik verwendet habe: einerseits die von den Musiklehrer:innen wahrgenommenen *Bedingungen*, andererseits die jeweiligen (musikpädagogischen) *Zielvorstellungen*, hinzu kommt die Annahme, dass die Musiklehrer:innen zwischen diesen beiden Bereichen *vermitteln*. Nicht aus Niessens ursprünglichem Modell übernommen wurden die Unterscheidung in Variablen und Konstanten, die Auffassung von Vermittlung als Lernprozess und die Einflüsse der jeweiligen Biografie auf die variablen Aspekte des Individualekonzepts. Diese Entscheidung liegt nicht darin begründet, dass ich die Gültigkeit dieser Aspekte grundsätzlich anzweifle. Vielmehr ging es mir darum zu vermeiden, diejenigen empirischen Erkenntnisse Niessens, die deutlich über die Unterscheidung in die drei Ebenen Bedingungen, Zielvorstellungen und Vermittlung hinausgehen, meinen Daten überzustülpen.

---

<sup>89</sup> Eine ausführliche Vorstellung von Niessens Forschung zu Individualekonzepten von Musiklehrer:innen findet sich in Kapitel 3.2.2 dieser Arbeit.

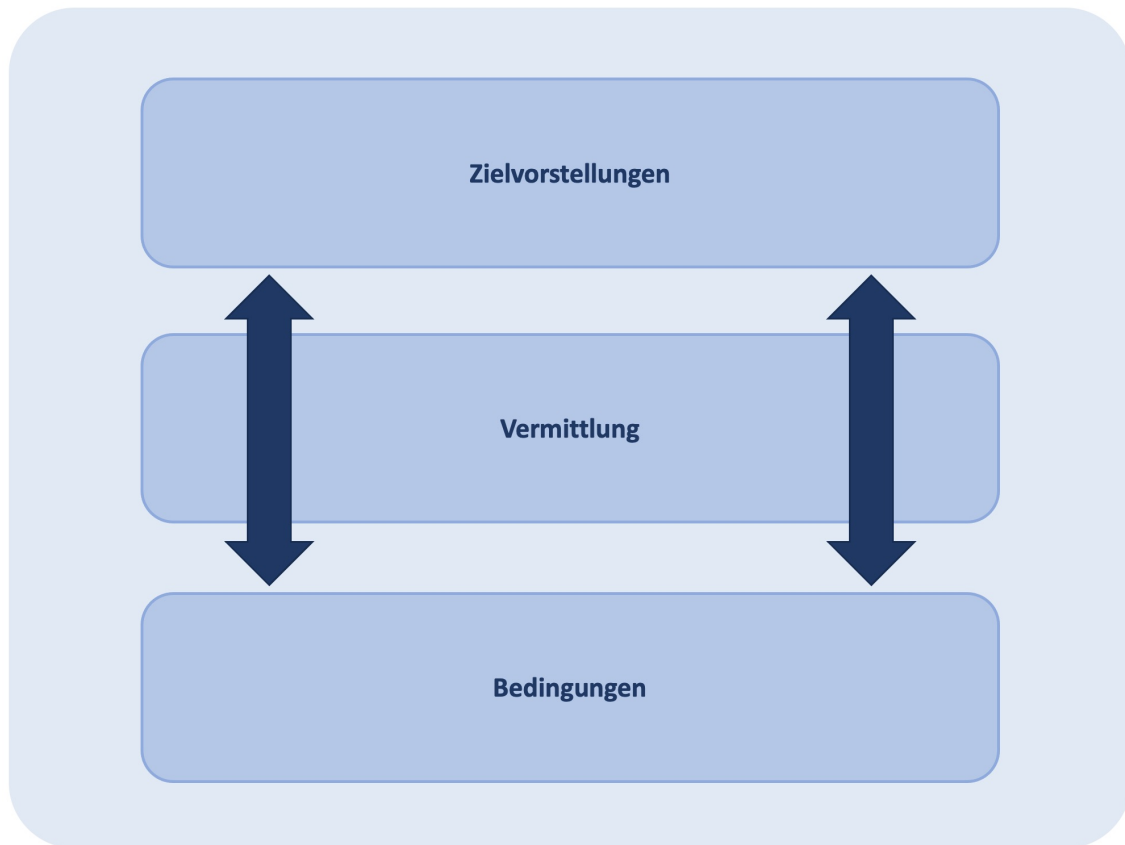


Abbildung 4.2: Individualelemente-Modell als Analyseheuristik (eigene Darstellung)

Der Einsatz dieser Analyseheuristik anstelle des Kodierparadigmas half mir, sowohl auf Einzelfallebene, als auch fallübergreifend Codes und Kategorien, die im offenen Kodieren entstanden sind, in die Bereiche *Bedingungen*, *Zielvorstellungen* und *vermittelnde Handlungsstrategien* zu unterscheiden. Ähnlich wie beim Einsatz des Kodierparadigmas in der GTM nach Strauss und Corbin war es mir mit dieser Analyseheuristik darüber hinaus auch möglich, Codes und Kategorien zueinander in Beziehung zu setzen und Zusammenhänge zwischen diesen herauszuarbeiten. Abbildung 4.3 illustriert den beschriebenen Arbeitsschritt exemplarisch anhand von – nun bereits teilweise zu Kategorien verdichteten – Codes aus dem obenstehenden Beispieltranskript (Abbildung 4.1). So wurde beispielsweise *Fehlendes Interesse der Schüler:innen an Klassischer Musik* als Bedingung, *Übertrag auf Interessen der Schüler:innen* (z.B. durch die Verwendung eines ansprechenden Mediums, durch die Behandlung klassischer Elemente in Popstücken, durch eine „Vermischung“) als vermittelnde Handlungsstrategie und *Musikgeschichtliches Wissen vermitteln* als Zielvorstellung eingeordnet. Über diese bloße Einordnung hinaus kann aber auch der Zusammenhang dieser Kategorien untereinander wie folgt verdeutlicht werden.

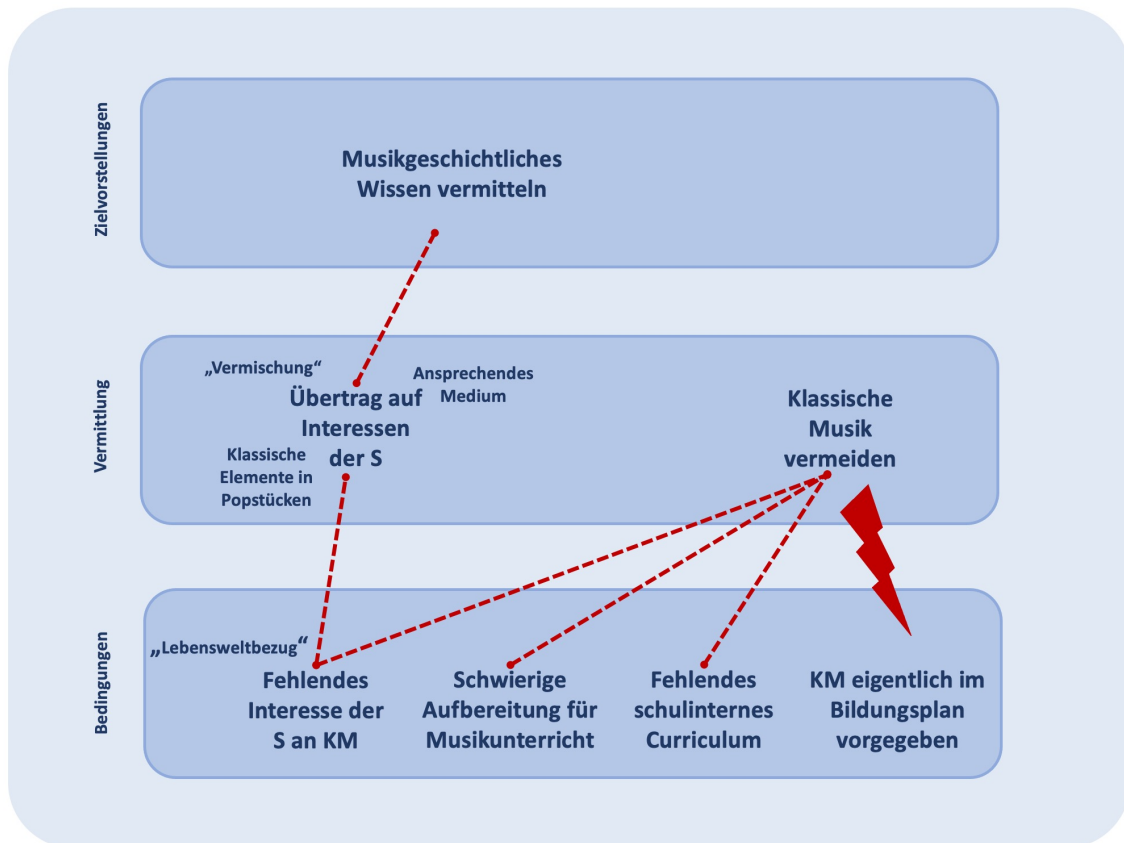


Abbildung 4.3: Exemplarisches Memo zum Einsatz des Individualelemente-Modells als Analyseheuristik; in-vivo-codes in Anführungszeichen; KM = Klassische Musik, S = Schüler:innen (eigene Darstellung)

Um trotz des *fehlenden Interesses der Schüler:innen an Klassischer Musik*, welches auch aus einem fehlenden Lebensweltbezug resultiert, das mit dem Unterrichten von Klassischer Musik intendierte Ziel zu erreichen, *musikgeschichtliches Wissen zu vermitteln*, bedürfe es eines *Übertrags auf Interessen der Schüler:innen*, zum Beispiel durch den Einsatz eines ansprechenden Mediums oder durch den Bezug auf Klassische Elemente in Popstücken. Andererseits kann die vermittelnde Handlungsstrategie *Klassische Musik vermeiden* als Folge der als Bedingungen eingeordneten Aspekte *Fehlendes Interesse der Schüler:innen an Klassischer Musik*, *Schwierige Aufbereitung für den Musikunterricht* sowie *Fehlendes schulinternes Curriculum* verstanden werden. Die Einschätzung *Klassische Musik eigentlich im Bildungsplan vorgegeben* dagegen steht in Spannung zur Handlungsstrategie *Klassische Musik vermeiden*.

Die Rolle von theoretischem Vorwissen und Präkonzepten wird in forschungsmethodologischen Auseinandersetzungen mit der GTM intensiv diskutiert; eine selbstreflexive Haltung des Forschenden hierzu ist gefordert (vgl. z.B. Breuer et al., 2011;

Breuer et al., 2019). Deshalb muss an dieser Stelle der mögliche Einwand betrachtet werden, ob das frühe Heranziehen einer bestehenden Theorie (wie Niessens Modell der Individualkonzepte) überhaupt legitim ist oder ob dies der grundsätzlich notwendigen Offenheit des Forschungsprozesses widerspricht. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang die Rolle, die Niessens Modell im Forschungsprozess zukommt: Das Individualkonzepte-Modell diente mir lediglich als Analyseheuristik und nicht als inhaltlich gefüllte Bezugstheorie. Ähnlich wie die allgemeinen Überbegriffe *ursächliche Bedingungen*, *Kontext*, *intervenierende Bedingungen*, *Handlungen/Strategien* und *Konsequenzen* im Kodierparadigma betrachte ich auch die Begriffe *Bedingungen*, *Vermittlung* und *Zielvorstellungen* im Individualkonzepte-Modell als grundsätzlich abstrakt und nicht mit konkreten Inhalten gefüllt.<sup>90</sup> Niessens Modell ist zwar empirisch gestützt entstanden, in seiner vom Einzelfall abstrahierenden Form und seiner Funktion als Bestandteil einer gegenstandsbegründeten Theorie zum Nachdenken von Musiklehrer:innen allgemein aber nicht mehr empirisch-konkret gefüllt. Wie beschrieben wurden zudem auch nicht alle Annahmen, die sich in Niessens Modell widerspiegeln, übernommen. Somit konnte insgesamt das Individualkonzepte-Modell in der beschriebenen Weise als *formale* Denkhilfe zur Ordnung von einzelnen aus den Daten heraus generierten Kategorien verwendet werden. Es half den Blick auf bestimmte Auffälligkeiten im Datenmaterial zu richten, ohne inhaltlich gefüllte Präkonzepte den Daten überzustülpen. Auch das Ergebnis meines Forschungsprozesses kann retrospektiv als Legitimation des beschriebenen Einsatzes von Niessens Modell herangezogen werden. Am Ende meines Forschungsprozesses steht nämlich nicht eine bloße Übertragung von Niessens abstrahiertem Modell auf mein konkreteres Forschungsfeld. Vielmehr hat der Einsatz von Niessens Modell dazu geführt, dass ein zentrales fallübergreifendes Phänomen, nämlich die Wahrnehmung der Musiklehrer:innen, dass Klassische Musik für Schüler:innen fremd ist (vgl. 5.4), in den Daten entdeckt werden konnte. Dies wäre ohne die gewählte Herangehensweise so vielleicht gar nicht möglich oder denkbar gewesen.

Festzuhalten ist an dieser Stelle jedoch auch, dass ich im axialen Kodieren nicht ausschließlich mit Hilfe des Individualkonzepte-Modells gearbeitet habe; das bedeutet, dass auch solche im offenen Kodieren entstandenen Kategorien im fortgeschrittenen Analyseprozess betrachtet worden sind, die sich nicht oder nur schwer den Bereichen *Bedingungen*, *Vermittlung* und *Zielvorstellungen* im Individualkonzepte-Modell zu-

---

<sup>90</sup> Auffällig ist insgesamt, dass es durchaus Überschneidungen zwischen dem Kodierparadigma und dem Individualkonzepte-Modell gibt, zum Beispiel die Differenzierung in (ursächliche) Bedingungen und Handlungs- beziehungsweise Vermittlungsstrategien im Umgang mit diesen. Auf die Nähe von Niessens Individualkonzepte-Modell zum Strauss-Corbinschen Kodierparadigma weist – wenn auch in einem anderen Zusammenhang – bereits Lenord (2009, S. 155 f.) hin.

ordnen ließen. Beispielsweise habe ich auch die unterschiedlichen Nuancen betrachtet, die die Musiklehrer:innen mit dem Begriff Klassischer Musik verbinden (vgl. 5.1). Im Sinne einer grundsätzlichen Offenheit qualitativer Forschung sind auch andere Aspekte analysiert worden, z.B. das Abgrenzungsverhalten von Musiklehrer:innen zu anderen Schulfächern, die jeweils subjektive Sicht auf das Lehramtsstudium oder Überlegungen der Musiklehrer:innen zum Verhältnis von Schule, Musik und Gesellschaft. Jene Aspekte in den Daten wurden für die Verschriftlichung dieser Arbeit jedoch ausgeklammert, da sie mir nicht wesentlich erschienen für die Formulierung einer Grounded Theory zur Beantwortung der Forschungsfrage, wie Musiklehrer:innen über Klassische Musik im Musikunterricht nachdenken.

#### 4.2.4 Kernkategorie als Keimzelle der Grounded Theory

Im Laufe des fortgeschrittenen Kodierens hat sich eine Kernkategorie herauskristallisiert, welche sich wie ein roter Faden durch das ausgewertete Datenmaterial zieht und entsprechend häufig in Kodierungen auftaucht. So stellte sich die Wahrnehmung, dass Klassische Musik den Schüler:innen fremd ist (siehe hierzu 5.4), als Dreh- und Angelpunkt des Nachdenkens der Musiklehrer:innen über Klassische Musik im Musikunterricht dar. Der Blick auf die Daten mit dem als Kodierhilfe eingesetzten Individualkonzepte-Modell zeigte, dass diese Wahrnehmung sowohl auf der Ebene der Bedingungen als auch auf der Ebene der Zielvorstellungen eine zentrale Rolle spielt. Darüber hinaus sind auch die vermittelnden Handlungsstrategien der Musiklehrer:innen als Reaktionen auf die Wahrnehmung der Musiklehrer:innen aufzufassen, dass Klassische Musik den Schüler:innen fremd ist (ausführlich hierzu siehe 5.5). Somit eignet sich die herausgearbeitete fallübergreifende und abstrahierende Kernkategorie als Keimzelle der zu entwickelnden Grounded Theory. Da der Schritt der Festlegung einer Kernkategorie sowohl den höchsten Abstraktionsgrad und somit die größte Entfernung zu den konkreten Daten aufweist, gleichzeitig aber auch von herausragender Bedeutung für den weiteren Arbeitsprozess ist, habe ich auf die Nachvollziehbarkeit dieses Arbeitsschritts besonders großen Wert gelegt. Einerseits wurde, wie beim offenen Kodieren, in Forschungsgruppen immer wieder gemeinsam in die Daten geblickt; andererseits wurde der Weg zur Kernkategorie und die Verankerung dieser Kernkategorie im Datenmaterial in Vorträgen und Kolloquien zur Diskussion gestellt. Darüber hinaus habe ich im Anschluss an die Auswertung des achten Interviews eine frühe und noch sehr allgemein formulierte Version meiner Grounded Theory per Mail an die interviewten Musiklehrer:innen geschickt und sie um Stellungnahme gebeten. Die Rückmeldungen dieser kommunikativen Validierung (Flick, 2020, S. 252 ff.; Mayring, 2016, S. 147; Steinke, 2013, S. 320 ff.) wurden als



zusätzliche Daten herangezogen, lieferten jedoch keinen Grund, die bisherige Theoriekonstruktion grundsätzlich in Frage zu stellen. Deswegen habe ich im Anschluss hieran die detaillierte Ausformulierung der Grounded Theory und die Abfassung dieser Arbeit begonnen.

### 4.3 Überblick über das Sample

Zu Beginn von 4.3 wurde bereits die Samplingstrategie vorgestellt; an dieser Stelle folgt nun ein Überblick über das Sample. Die Pseudonyme für die Interviewpartner:innen sind so gewählt, dass die Anfangsbuchstaben der Nachnamen die Reihenfolge der Interviews widerspiegeln: Frau Adam ist somit die erste Interviewpartnerin, Herr Hanovsky der achte und letzte Interviewpartner. Da der Prozess der Datenauswertung in meiner Arbeit sich von Anfang an auf die Konstruktion einer fallübergreifenden Theorie konzentriert hat, habe ich auf detaillierte Einzelfallanalysen verzichtet. Aus diesem Grund habe ich mich auch gegen sprechende Pseudonyme entschieden, die als Kürzel für ein persönliches Motto oder eine zentrale personenbezogene Kategorie der Interviewpartner:innen stehen. Grundsätzlich habe ich aus Anonymisierungsgründen die Berufserfahrung nicht exakt, sondern in Intervallen angegeben (1.-5. Berufsjahr, 5.-10. Berufsjahr, >15 Berufsjahre). Insgesamt festzuhalten ist, dass sechs der acht Interviewpartner:innen am Gymnasium und jeweils eine Interviewpartnerin an einer Grund- beziehungsweise Realschule unterrichten. Vier Interviewpartner:innen waren zum Zeitpunkt des Interviews im ersten bis fünften Berufsjahr, drei im fünften bis zehnten Berufsjahr, eine Interviewpartnerin war bereits seit mehr als 15 Jahren im Beruf. Von den acht Interviewpartner:innen ist eine: explizit popmusikalisch ausgebildet. Gründe für die angestrebten Kontrastierungen im Sample sind oben ausgeführt (4.2). Sechs der acht Interviewpartner:innen sind weiblich; die Interviewpartner:innen arbeiten in Nordrhein-Westfalen (4), Baden-Württemberg (2), Hessen (1) und Niedersachsen (1); neben Musik unterrichten die Interviewpartner:innen Mathematik (3), Deutsch (3), Chemie (1), Sport (1), evangelische Religion (1). Einen kompakten Überblick liefert Tabelle 4.1.

Kurzvorstellungen der Interviewpartner:innen in Textform sind im Anhang dieser Arbeit zu finden (10.1); die Lektüre dieser Kurzvorstellungen ist jedoch für die vor allem auf fallübergreifende Aspekte abzielende Datenauswertung nicht zwingend notwendig. Sie kann jedoch im Idealfall dazu beitragen, dass Lesende – falls gewünscht – bei der Lektüre der Ergebnisdarstellung einzelne Personen vor Augen haben.

	<b>Zeitpunkt des Interviews</b>	<b>Schulform</b>	<b>Bundesland</b>	<b>Berufserfahrung in Jahren</b>	<b>Fächer</b>
Frau Adam	10/2019	Gymnasium	Baden-Württemberg	1-5	Musik Mathe
Herr Bongardt	10/2019	Gymnasium	Nordrhein-Westfalen	5-10	Musik Sport
Frau Claßen	10/2019	Gymnasium	Niedersachsen	1-5	Musik Deutsch
Frau Dachowicz	07/2020	Gymnasium	Hessen	1-5	Musik Mathe
Frau Enz	11/2020	Gymnasium	Nordrhein-Westfalen	>15	Musik Chemie
Frau Fischbach	04/2021	Grundschule	Nordrhein-Westfalen	1-5	Musik Deutsch Mathe
Frau Groß	04/2021	Realschule	Nordrhein-Westfalen	5-10	Musik ev. Religion
Herr Hanovsky	04/2021	Gymnasium	Baden-Württemberg	5-10	Musik Deutsch

Tabelle 4.1: Überblick über Sample

## 5 Ergebnisdarstellung

Im Folgenden werden die Ergebnisse meiner Datenauswertung dargestellt. Zunächst wird das Begriffsverständnis der interviewten Musiklehrer:innen von Klassischer Musik rekonstruiert (5.1). Anschließend stelle ich die Bedeutung der Bereiche *Curricula und Vorgaben*, *Unterrichtsmaterialien* und *Zeitbudget* für ihre Reflexionsprozesse zu Klassischer Musik im Musikunterricht dar (5.2). Insbesondere bei den letztgenannten Fokussierungen zeigt sich deutlich der Einsatz des Individualkonzepte-Modells als Kodierhilfe; schließlich sind die fokussierten Aspekte *Curricula und Vorgaben*, *Unterrichtsmaterialien* und *Zeitbudget* in nahezu gleicher Formulierung auch in Niessens Modell zu finden (vgl. 3.2.2). Im Anschluss an diese beiden sehr kompakten Unterkapitel 5.1 und 5.2 folgen deutlich ausführlichere Unterkapitel zu den zentralen Ergebnissen der vorliegenden Studie: In 5.3 werden die Zielvorstellungen der Musiklehrer:innen entfaltet, vor deren Hintergrund sie Klassische Musik im Musikunterricht einsetzen, und im Kontext entsprechender musikdidaktischer Diskurse (vgl. 2.2.2) diskutiert. Anschließend widmet sich 5.4 dem von den Musiklehrenden wahrgenommenen Verhältnis der Schüler:innen zu Klassischer Musik. Fallübergreifend ist diesbezüglich festzuhalten, dass alle Musiklehrer:innen zu einem gewissen Grad Klassische Musik als den Schüler:innen fremd wahrnehmen. Anschließend gehe ich in 5.5 auf Methoden und Strategien der Musiklehrer:innen im Umgang mit Klassischer Musik im Unterricht ein. Diese lassen sich in Form von drei Umgangsweisen mit der wahrgenommenen Fremdheit Klassischer Musik systematisieren: Fremdheit vermeiden, Fremdheit reduzieren/relativieren und Fremdheit nutzen. Hieran anschließend steht eine Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse zu einer Grounded Theory zur Beantwortung der Forschungsfrage, wie Musiklehrende über Klassische Musik als Unterrichtsgegenstand nachdenken (5.6). Erneut sei der am Ende von Kapitel 4.3 stehende Hinweis auf die optional zu lesenden Kurzvorstellungen der Interviewpartner:innen im Anhang dieser Arbeit gegeben (10.1). Diese können bei Bedarf und Interesse herangezogen werden, um bei der Lektüre der folgenden Ausführungen ein besseres Gefühl für die einzelnen Interviewpartner:innen zu bekommen.

## 5.1 Uneindeutiger Begriff Klassische Musik

Wie in der Einleitung dieser Arbeit bereits angesprochen wird von verschiedenen Musiklehrer:innen die grundsätzliche Definitionsproblematik des Begriffs Klassische Musik thematisiert (1.3). Beispielsweise hebt Frau Enz hervor: „[D]ie Definitionsschwierigkeit ist ja offenkundig“; vergleichbar hierzu spricht Frau Fischbach davon, dass Klassische Musik „ein sehr weiter Begriff“ ist.

### 5.1.1 Klassische Musik als deskriptiver Überbegriff

Im Laufe der Datenauswertung hat sich gezeigt, dass die interviewten Musiklehrer:innen den Begriff Klassische Musik grundsätzlich in gleicher Weise wie der Verfasser dieser Arbeit und als allgemeinen Überbegriff verwenden (vgl. 1.3). Sie referenzieren, wenn sie nach Klassischer Musik gefragt werden, nämlich nicht auf die sogenannte Wiener Klassik<sup>91</sup>, sondern beziehen sich auf die Gesamtheit der in der Musikgeschichtsschreibung unterschiedenen Epochen Renaissance, Barock, Klassik, Romantik und Moderne.

Dies wird vor allem in den beispielhaft angeführten Komponist:innen und Werken deutlich: So spricht Herr Bongardt beispielsweise von „Bach [...], Telemann und Co“; auch Frau Adam und Frau Enz erwähnen Fugen, bestimmte Kantaten und Oratorien von Johann Sebastian Bach – die üblicherweise als Barock bezeichnete Epoche wird also im Begriff Klassische Musik *mitgedacht*. Frau Claßen bezieht darüber hinaus auch Werke der Romantik in ihr Begriffsverständnis mit ein, sie nennt hier unter anderem die Oper *Hänsel und Gretel* (E. Humperdinck) und die *Symphonie Fantastique* (H. Berlioz). Bemerkenswert ist darüber hinaus auch, dass zum Teil dezidiert hervorgehoben wird, wenn in einem bestimmten Kontext von der Epoche der Wiener Klassik und nicht von Klassischer Musik generell die Rede ist: So ergänzt Frau Enz beispielsweise ihre Ausführungen zum „klassischen Menuett“ mit dem Zusatz „also klassisch als Epoche gesehen“. Mitunter herrscht bei den Musiklehrer:innen allerdings Unklarheit über eine exakte epochale oder stilistische Grenzziehung; insbesondere stellt sich Frau Enz die Frage, inwiefern etwa zeitgenössische Musik unter Klassische Musik gefasst werden kann, Frau Fischbach sieht Schnittmengen zwischen Klassischer Musik und Filmmusik.<sup>92</sup>

Interessant ist hiervon ausgehend auch, dass Frau Enz zwar den Begriff Klassische Musik verwendet, eine normativ-wertende und abgrenzende Implikation dieses Be-

<sup>91</sup> Zu einer genaueren Beleuchtung des Epochenbegriffs *Wiener Klassik* siehe 1.3.

<sup>92</sup> Die hier bereits deutlich werdende Verknüpfung von Filmmusik und Klassischer Musik wird in 5.5.2.1 ausführlicher und im Kontext der Strategie, die Fremdheit Klassischer Musik zu reduzieren beziehungsweise zu relativieren, dargestellt.

griffs jedoch ablehnt (vgl. die in 1.3 herausgearbeitete erste Bedeutungsdimension); insbesondere wendet sie sich dagegen, mit der Unterscheidung zwischen Klassischer Musik und *anderer* Musik diese *andere* Musik abzuwerten: „Und ich benutze diesen Begriff schon AUCH so, mag aber gerne auch diesen anderen Aspekt dazunehmen, dass Musik, nur weil sie nicht so kunstvoll ist, nicht weniger gut ist“. So erklärt sich auch Frau Enz' zu Beginn des Interviews stehendes Plädoyer dafür, statt von Klassischer Musik von „Musik der Vergangenheit“ oder „vergangener Musik“ zu sprechen. Diese Begriffskonstruktion, die sie zwar als deskriptiver und wertneutraler hervorhebt, wird von ihr im Interview allerdings im Vergleich zum Begriff Klassische Musik kaum benutzt. Grundsätzlich steht der von Frau Enz gewählte Begriff „Musik der Vergangenheit“ in deutlicher Nähe zum Begriffsverständnis der anderen interviewten Musiklehrer:innen, Klassische Musik als Überbegriff für die Musik verschiedener (vergangener) musikalischer Epochen aufzufassen. In ihm wird jedoch erneut Frau Enz' Unsicherheit augenfällig, in welcher Weise zeitgenössische und somit unter Umständen noch nicht vergangene Musik unter Klassischer Musik mitgedacht werden kann.

### 5.1.2 Klassisches Konzert als typische musikalisch-soziale Praxis

Auffällig ist darüber hinaus, dass von den interviewten Musiklehrer:innen Klassische Musik immer wieder mit einer bestimmten musikalisch-sozialen Praxis verknüpft wird, nämlich dem klassischen Konzert. So liest sich zum Beispiel die Eingangserzählung von Frau Groß, die auf Klassische Musik angesprochen direkt von ihrer persönlichen Einstellung berichtet: „Ich selber höre schon mal Klassische Musik, aber nicht primär, also ich gehe gerne mal ins Konzert und höre mir das gerne für eine bewusste Zeit an“. Vergleichbare Verknüpfungen finden sich bei Frau Claßen, Frau Dachowicz, Frau Enz und Herrn Hanovsky. Insbesondere sprechen diese Musiklehrer:innen auch davon, Schüler:innen den Zugang zur spezifischen musikalisch-sozialen Praxis des klassischen Konzerts zu ermöglichen; so betont zum Beispiel Frau Claßen, „dass die Kinder gerade bei [...] Exkursionen in das Konzerthaus oder zum Probenbesuch viel mehr mitnehmen“. Die Verknüpfung von Klassischer Musik mit der spezifischen musikalisch-sozialen Praxis des klassischen Konzerts kann aber auch als ein potenzieller Grund dafür verstanden werden, dass Musiklehrer:innen Klassische Musik als den Schüler:innen unbekannt, ungewohnt und fremd wahrnehmen (vgl. hierzu die Ausführungen in 5.4). So wird von Frau Enz hervorgehoben, dass das Publikum des klassischen Konzertbetriebs eine bestimmte Klientel abbildet; aus der Nicht-Zugehörigkeit der meisten Schüler:innen hierzu ergebe sich eine deutliche,

unter Umständen auch Befremdung hervorrufende Differenz. Als eine ihrer Zielsetzungen hebt Frau Enz die Ermöglichung von Teilhabe an dieser musikalisch-sozialen Praxis hervor:

„Und es ist ja auch nach wie vor so, ja wenn du guckst, wer im Konzertsaal sitzt, dann ist das ein ganz spezieller Ausschnitt der Gesellschaft, das ist nach wie vor so, weil klar, wer bezahlt dafür das und das Geld, wer setzt sich dieser Musik überhaupt aus, da brauchst du schon einen gewissen, ich sag jetzt mal, Bildungshintergrund, eine gewisse soziale Struktur, oder was auch immer ich jetzt da benennen will. [...] Deshalb ist es mir wichtig, das sozusagen allen breitenbildungstechnisch möglich zu machen oder eine Annäherung in diese Richtung zu schaffen, als bildungspolitisches Ziel.“<sup>93</sup>

## 5.2 Umgang mit Bedingungen

In den Reflexionen der interviewten Musiklehrer:innen spielen verschiedene Aspekte eine Rolle, die im Prozess der Datenauswertung und in Anlehnung an Niessens Modell der Individualkonzepte (3.2.2) als Bedingungen aufgefasst worden sind.<sup>94</sup> In den folgenden Unterkapiteln gehe ich gerafft auf diese Bereiche ein, im Fokus stehen jedoch nicht nur die Aspekte, die die interviewten Musiklehrer:innen als Bedingungen für ihr unterrichtliches Handeln wahrnehmen, sondern immer auch wie sie hiermit in Bezug auf Klassische Musik umgehen.

In 5.2.1 wird zunächst herausgearbeitet, dass die interviewten Musiklehrer:innen Klassische Musik als in Curricula und Vorgaben vorgeschrieben wahrnehmen, mitunter aber betonen, dass sie mit diesen Vorgaben flexibel umgehen (können). 5.2.2 stellt dar, dass vorhandene Unterrichtsmaterialien einen Einfluss auf Reflexionsprozesse von Musiklehrer:innen zu Klassischer Musik als Unterrichtsgegenstand haben: Sie dienen nicht nur als thematische Inspiration, sondern haben auch direkten Einfluss auf die Auswahl konkreter Werke für den Musikunterricht. Im Fokus von 5.2.3 steht schließlich der Umgang der Musiklehrer:innen mit dem als knapp wahrgenommenen Budget an für den Musikunterricht zur Verfügung stehender Zeit. Es zeigt sich mit Blick auf Klassische Musik, dass Musiklehrer:innen sich auch aus Zeitgründen immer wieder für besonders exemplarische Werke oder das Mittel des Epochenüberblicks entscheiden, um beispielsweise musikbezogene Wissensbestände zu vermitteln.

<sup>93</sup> Vgl. hierzu die in 5.3.1.3 dargestellten Überlegungen der Musiklehrer:innen ihren Schüler:innen Teilhabe an musikalisch-sozialen Praxen zu ermöglichen.

<sup>94</sup> In 4.2.3 wird der Einsatz des Individualkonzepte-Modells als Kodierhilfe thematisiert.

### 5.2.1 Freiheit im Umgang mit curricularen Vorgaben oder „ich konnte immer so ein bisschen mogeln“

Die Bedeutung, die Curricula und Vorgaben für das Nachdenken von Musiklehrer:innen über Planung und Durchführung ihres Musikunterrichts haben, wird an vielen Stellen der geführten Interviews deutlich. So wird von mehreren Musiklehrer:innen als Antwort auf die Frage, nach welchen Kriterien sie Unterrichtsinhalte für den Musikunterricht auswählen, auf entsprechende Curricula und Vorgaben verwiesen. Frau Dachowicz führt hier beispielsweise „eben die formale Zielsetzung, also normatives Schulcurriculum, KCGO<sup>95</sup> und so weiter“ an. Ähnlich liest sich die Darstellung von Frau Fischbach: „Also wir haben wirklich ein Schulcurriculum, wo wir dann halt auch thematische Bereiche und bestimmte Kriterien abgedeckt haben, die im Verlauf der Schuljahre halt passieren müssen, und daran orientiere ich mich“. Auch Herr Bongardt berichtet davon, dass das Musikkollegium an seiner Schule vor wenigen Jahren das Schulcurriculum überarbeitet hat und dass dieses fortan als Vorgabe fungiert, „im Curriculum steht das quasi fest im Prinzip, wann welches Thema kommt“.

Diese Erkenntnis, dass sich Musiklehrer:innen – wie wahrscheinlich Lehrer:innen aller Fächer – zur Durchführung ihres Unterrichts an Curricula, Vorgaben und Bildungsplänen orientieren (müssen), ist nun nicht neu (Niessen, 2006b, S. 223 ff.). Es zeigt sich hier aber, dass auch im Nachdenken der befragten Musiklehrer:innen über Klassische Musik entsprechende Dokumente und Vorgaben eine explizit wichtige Rolle spielen. Grundsätzlich wird Klassische Musik von den interviewten Musiklehrer:innen nämlich als in Curricula und Bildungsplänen gefordert angesehen. So führt beispielsweise Herr Hanovsky gleich zu Beginn des Interviews an, dass die Beschäftigung mit Klassischer Musik „ja alleine schon vom Bildungsplan vorgegeben“ ist.<sup>96</sup> Herr Bongardt spricht davon, dass das ausgearbeitete Schulcurriculum auch konkrete Werke Klassischer Musik und festgelegte inhaltliche, musikgeschichtliche Schwerpunktsetzungen umfasst: „Also bei uns, wir haben uns so ein bisschen darauf geeinigt, diese Geschichte rund um Beethoven abzuklappern, aber auch zu

<sup>95</sup> Kerncurriculum Gymnasiale Oberstufe im Bundesland Hessen.

<sup>96</sup> Herr Hanovsky, er ist in Baden-Württemberg tätig, verweist in diesem Zusammenhang auch auf Veränderungen und Anpassungen des Bildungsplans in den letzten Jahren: „Ich meine, der Bildungsplan, zumindest der baden-württembergische Bildungsplan, ist ja sehr viel genauer geworden, mit der letzten Kultivierung. Man geht jetzt ja nicht mehr so vom Kanonischen her aus und es gibt jetzt auch immer mehr andere Musikstile, die da bewusst mit reingebaut werden, also der Musikunterricht nimmt jetzt ganz andere Aufgaben wahr als noch vor zehn Jahren.“

gucken, was so in der Wiener Klassik vorherrscht und was er dann so ein bisschen durchbrochen hat“.<sup>97</sup>

Interessant ist nun der jeweilige Umgang der Musiklehrer:innen mit den in Curricula und Bildungsplänen stattfindenden Festlegungen. Frau Dachowicz berichtet davon, dass sie für Klassenmusizierkontexte vor allem Populäre Musik auswählt (vgl. 5.5.1.2); in unteren Klassenstufen sei dies auch problemlos möglich, in der Oberstufe habe sie allerdings mehr Vorgaben zu beachten: „In der Oberstufe klappt das nicht mehr SO gut, weil das KCGO da das ein bisschen genauer vorgibt“. Vergleichbar hierzu berichtet Frau Adam davon, dass der landesweite Bildungsplan in Baden-Württemberg für die Oberstufe auch festgelegte Schwerpunktthemen beinhaltet; dies seien vor allem konkrete Werke Klassischer Musik. Diese Vorgaben beeinflussten sie zwar in ihren Planungsprozessen, es sei ihr zufolge aber dennoch möglich hiermit flexibel umzugehen:

„Ich glaub schon, dass das Sinn macht da, auch wenn jetzt Sachen vorgegeben sind. Wie man da ran geht, das ist ja trotzdem in Musik super frei, also klar gibt es Richtlinien, was die können müssen und alles, aber es sind drei Schwerpunktthemen, man hat außen rum trotzdem, würde ich sagen, noch die Freiheit und die Möglichkeit das so zu vermitteln, wie man das gerne hätte.“

Diese Freiheit im Umgang mit curricularen Vorgaben spricht Frau Adam auch an anderer Stelle im Interview an; hier wird auch deutlich, dass sie es positiv bewertet, entsprechende Möglichkeiten zu haben mit Vorgaben flexibel umzugehen:

„Und klar jetzt für die Oberstufe, ich bin eigentlich ganz froh, dass das ein Zweistünder ist, weil die dann in Anführungsstrichen nur ins Mündliche gehen und der Bildungsplan ist, was das betrifft, ULTRA frei. Also es gibt für den zweistündigen zwar die drei Schwerpunkt-Themen, aber die können ja nur in eine Mündliche gehen, und in der Mündlichen müssen die auch gar nicht vorkommen. In Kunst zum Beispiel, im Zweistünder, ist das so, dass diese drei Schwerpunkt-Themen auf JEDEN Fall im Unterricht gemacht werden müssen. Und in Musik gibt es die, wenn man so will, nur für den Vierstünder.“

Bei der Analyse der Schilderungen von Frau Dachowicz und Frau Adam spiegelt sich die Erkenntnis von Niessen wider, dass Musiklehrer:innen vor allem dann Abiturvorgaben berücksichtigen, wenn sie entsprechende Kurse unterrichten, die überhaupt die (schriftliche) Abiturprüfung in Musik anstreben (Niessen, 2006b, S. 223). Dieser Zusammenhang wird insbesondere auch in Äußerungen von Frau Claßen deutlich;

---

<sup>97</sup> Die hier bereits erkennbare Überlegung, mit Klassischer Musik musikgeschichtliche Wissensbestände vermitteln zu wollen, wird in 5.3.2 genauer entfaltet.



auf die Frage, inwiefern sie sich an Vorgaben für das Zentralabitur orientiere, antwortet sie nämlich: „Da ich aktuell keine Oberstufe habe, erstmal nicht.“

Beachtenswert sind mit Blick auf den Umgang mit Curricula und Vorgaben auch die Ausführungen von Frau Groß. Sie berichtet nämlich davon, dass es an ihrer Schule für den Musikunterricht „keinen wirklichen schulinternen Lehrplan“ gibt. Dies ermögliche ihr prinzipiell, Klassische Musik im Musikunterricht zu vermeiden. Frau Groß’ Aussagen lesen sich jedoch so, dass ihr durchaus bewusst ist, dass Klassische Musik eigentlich, wenn auch nicht im Schulcurriculum, dann doch aber im landesweiten Bildungsplan, zu einem gewissen Grad verankert ist: „[I]ch konnte immer so ein bisschen mogeln und so ein bisschen drumherumgehen und musste das nicht zwingend unterrichten, obwohl es vielleicht im Lehrplan war“.<sup>98</sup>

Insgesamt stellen sich Curricula und Vorgaben als wichtige Bedingungen für das Nachdenken von Musiklehrer:innen über ihren Musikunterricht im Allgemeinen und über die Rolle von Klassischer Musik im Musikunterricht im Speziellen dar. Grundsätzlich teilen die Musiklehrer:innen die Auffassung, dass Klassische Musik in Curricula und Bildungsplänen fest verankert und gefordert ist. Dabei werden entsprechende Dokumente jedoch zum Teil auch als flexibel und frei zu behandelnde Empfehlungen oder Orientierungsrahmen betrachtet, was sich im Umgang der Musiklehrer:innen mit ihnen zeigt. Dieser letztgenannte Aspekt wird insbesondere auch für die unten geschilderte Strategie, Klassische Musik als Unterrichtsgegenstand zu vermeiden, relevant (5.5.1): Klassische Musik kann von den Musiklehrer:innen nur dann im Musikunterricht vermieden werden, wenn nicht durch Curricula und Vorgaben eine entsprechende inhaltliche Fokussierung gefordert ist oder andere Rahmenbedingungen einen flexiblen Umgang mit diesen Curricula und Vorgaben ermöglichen.

### **5.2.2 Verfügbarkeit von Unterrichtsmaterial oder „von der Hand in den Mund“**

Für die Reflexionsprozesse der interviewten Musiklehrer:innen hinsichtlich Planung und Durchführung ihres Musikunterrichts spielen auch vorhandene Unterrichtsmaterialien eine große Rolle. Die folgende Äußerung von Frau Dachowicz verdeutlicht deren Bedeutung für Planungsprozesse; darüber zeigt sich hier auch eine spezifische Weise mit Unterrichtsmaterial umzugehen. Dieses Unterrichtsmaterial wird nämlich vor allem als Inspiration und in Form eines Materialfundus’ genutzt:

---

<sup>98</sup> Vgl. hierzu ausführlicher das Unterkapitel 5.5.1.1.

„Also ich gebe gerne Geld für Materialien und Schulbücher aus, um da einfach Inspiration zu haben. [...] Ich bin niemand, der sich so ganz gerne und so sehr eng an gegebenem Material orientiert, also am Ende bastele ich eigentlich meine Arbeitsblätter immer selber. Aber ohne die Inspiration, die ich da hätte, hätte ich ein RIESENproblem.“

Ähnlich hierzu liest sich Herrn Bongardts Meinung: „[M]an sucht sich immer wieder überall was zusammen, von Arbeitsblättern hin, über einzelne Themen aus Büchern“. Es fällt auf, dass sich das Nachdenken der Musiklehrer:innen bezüglich Unterrichtsmaterialien und Schulbüchern mit Erkenntnissen von Jünger deckt, die dieser in seiner umfassenden Untersuchung zur Verwendung von Musikbüchern an allgemeinbildenden Schulen herausgearbeitet hat. Jünger (2006b) stellt nämlich fest, dass Musiklehrer:innen Schulbücher unter anderem als „Materialquelle“ (S. 206), als „Steinbruch“ (S. 207), als „Quelle für fachliche Information“ (S. 207) und als „Quelle didaktischer Orientierung und Anregung“ (S. 215) nutzen.

Der von Frau Dachowicz geschilderte und auch bei Herrn Bongardt erkennbare Umgang mit Unterrichtsmaterialien ist gewiss nicht als spezifisch für den Unterrichtsgegenstand Klassische Musik einzuordnen. Weitere Interviewpassagen zeigen jedoch, wie vorhandene Unterrichtsmaterialien auch das explizite Nachdenken von Musiklehrer:innen über Klassische Musik im Musikunterricht mitbestimmen. Frau Enz macht deutlich, dass sie sich nicht nur wie Frau Dachowicz von vorhandenen Unterrichtsmaterialien inspirieren lässt, sondern dass sie sich auch in Prozessen der Werkauswahl für den Musikunterricht von zur Verfügung stehenden Unterrichtsmaterialien beeinflussen lässt: „Also zum einen gucke ich natürlich, was für Material habe ich, wo komm ich gut an Material dran, was ist in den Büchern da, was kann ich schon nehmen, von der Hand in den Mund. [...] Verfügbarkeit von Material ist ein Punkt“. Bei Herrn Bongardt wird dieser Zusammenhang noch deutlicher; er schildert eine Unterrichtsreihe in der sechsten Klasse, die unter dem Titel *Alarm in der Oper* steht. Im weiteren Gespräch wird deutlich, dass es sich hierbei um ein Themenheft handelt; die Entscheidung für die *Zauberflöte* als das im Zentrum der Unterrichtsreihe stehende Werk führt Herr Bongardt direkt, vielleicht sogar ausschließlich, auf das Vorhandensein und Zur-Verfügung-Stehen entsprechenden Unterrichtsmaterials zurück:

„I: Und in der sechsten Klasse, meine ich, hattest du gerade gesagt, Alarm in der Oper mit Mozarts Zauberflöte (B: Ja, ja, ja genau). Hat das einen Grund warum Mozart Zauberflöte? B: Nee, das ist so ein THEMENheft, deshalb.“

Insgesamt kann festgehalten werden, dass in den Ausführungen der interviewten Musiklehrer:innen an mehreren Stellen ein eindeutiger Einfluss von vorhandenen Unterrichtsmaterialien auf Reflexionsprozesse zu Klassischer Musik im Musikunterricht rekonstruiert werden kann. Insbesondere äußert sich dieser Einfluss in Form von Inspiration für Unterrichtsplanung und Materialerstellung, aber auch in direkter Beeinflussung der Werkauswahl für den Musikunterricht.

### **5.2.3 Minimalprinzip bei knappem Zeitbudget oder „dahapert es hauptsächlich an der Zeit“**

Auch die für den Musikunterricht zur Verfügung stehende Zeit stellt sich in den Reflexionen der Musiklehrer:innen als wichtiges Element dar; das überwiegend als knapp bemessen bezeichnete Zeitbudget hat maßgeblichen Einfluss auf Reflexionsprozesse zu Planung und Durchführung von Musikunterricht im Allgemeinen und entsprechende Reflexionsprozesse zur Rolle von Klassischer Musik im Musikunterricht im Speziellen. Wie sehr der Musikunterricht in der Wahrnehmung der Musiklehrer:innen grundsätzlich mit einem knappen Zeitbudget zu kämpfen hat, wird beispielsweise von Frau Dachowicz betont, die sich wünscht, „dass wir mehr Zeit für alles hätten“. Sie führt diese Problematik wie folgt aus:

„[W]ir haben zum Beispiel in der neunten Klasse im ersten Halbjahr EINE Stunde Musik und die haben noch Praktikum in dem Halbjahr, das sind ungefähr zwölf oder dreizehn Stunden, nur so als ein Beispiel, da hapert es hauptsächlich an der Zeit.“

Dass das knapp bemessene Zeitbudget auch für das Nachdenken der Musiklehrer:innen über Klassische Musik relevant ist, wird unter anderem in den Ausführungen der Musiklehrer:innen über das weiter unten ausführlicher thematisierte Mittel des Epochenüberblicks deutlich (vgl. 5.3.2.1). So spricht Frau Adam davon, dass ihr aus zeitlicher Sicht ein Epochenüberblick besonders geeignet erscheint: „Ich fand, glaube ich jetzt so einen Epochenüberblick erstmal nicht schlecht, um in relativ kurzer Zeit, wir haben quasi pro Epoche zwei Stunden, um in kurzer Zeit so einen Überblick zu kriegen“. Ein Epochenüberblick bietet sich also aus zeitökonomischen Gründen an, da die angestrebte Vermittlung von Wissensbeständen in Form eines orientierenden musikgeschichtlichen Überblicks mit möglichst wenig eingesetzter Unterrichtszeit erreicht werden könne. Hier lässt sich, bemüht man eine eher betriebswirtschaftlich geprägte Sprache, von einer Orientierung an einem Minimalprinzip sprechen. Der intendierte, festgelegte Ertrag (Output) soll mit einem möglichst geringen zeitlichen Ressourceneinsatz (Input)

erreicht werden (siehe hierzu z.B. Schierenbeck & Wöhle, 2016, S. 5). Darüber hinaus zeigt sich, dass auch Auswahlprozesse von Werken Klassischer Musik unter Berücksichtigung des knappen Zeitbudgets ablaufen. Frau Enz strebt vor dem Hintergrund der Zielvorstellung *Wissensvermittlung* (vgl. 5.3.2) die Verdeutlichung von musikalischen Prinzipien anhand exemplarischer Werke an. Es wird deutlich, dass auch in diesbezüglichen Prozessen der Werkauswahl das Zeitbudget als wirkkräftige Bedingung auftritt: Ein Werk eigne sich Frau Enz zufolge nämlich dann für den Musikunterricht, wenn es „genug her[gibt], um in der Zeit, die ich HABE, die ist ja nicht unbegrenzt, einen möglichst großen Einblick auf das, was ich zeigen will oder soll, zu ermöglichen“.

Insgesamt, so lässt sich erkennen, hat das *Zeitbudget* also nicht nur hinsichtlich des Nachdenkens der Musiklehrer:innen über Planung und Durchführung von Musikunterricht generell, sondern auch hinsichtlich entsprechender Reflexionsprozesse bezogen auf Klassische Musik als Unterrichtsgegenstand eine große Bedeutung: Der Entscheidung für das Mittel des Epochenüberblicks und der Auswahl besonders exemplarischer Werke zur Vermittlung allgemeinerer Prinzipien liegt jeweils die Bestrebung zugrunde, das als knapp bemessen wahrgenommene Zeitbudget möglichst effektiv und ökonomisch zu nutzen.

### 5.3 Zielvorstellungen

In den vorangegangenen Unterkapiteln 5.1 und 5.2 wurden zuweilen bereits Gedanken der Musiklehrer:innen gestreift, die Klassische Musik mit Zielen des Musikunterrichts in Beziehung setzen. Bei genauerer Betrachtung lassen sich aus dem Datenmaterial nun vier verschiedene Zielvorstellungen der Musiklehrer:innen rekonstruieren, vor deren Hintergrund sie Klassische Musik im Musikunterricht behandeln. Als zentral erscheinen die Zielvorstellungen *Musik(en) kennenlernen* (5.3.1), *Wissensvermittlung* (5.3.2), *Bereicherung der außerschulischen Musikpraxis* (5.3.3) und *Anstoßen von (Selbst-)Reflexionsprozessen* (5.3.4). Diese Zielvorstellungen werden in den folgenden Unterkapiteln ausführlich vorgestellt und zu bestehenden musikdidaktischen Diskursen in Beziehung gesetzt. Zum Teil werden hierbei noch einzelne Teilaspekte unterschieden: So ist beispielsweise die Zielvorstellungen *Musik(en) kennenlernen* noch mit weiteren Zielvorstellungen verknüpft, wie etwa der Ermöglichung von Teilhabe an musikalisch-sozialen Praxen (5.3.1.3). 5.3.5 bildet eine Zusammenfassung der Unterkapitel 5.3.1 bis 5.3.4.

### 5.3.1 Musik(en) kennenlernen ...

Die Vorstellung, dass Schüler:innen im Musikunterricht verschiedene Musiken kennenlernen sollen, ist in allen Interviews präsent. Die Äußerung von Herrn Bongardt, dass Schüler:innen „möglichst viel Musik kennenlernen“ sollen, findet sich so oder in ähnlicher Weise auch bei anderen Musiklehrer:innen. Vergleichbar ist beispielsweise die Vorstellung von Frau Claßen, dass Schüler:innen einen Überblick über die Vielfalt an Musiken, Ausprägungen und Stilen erlangen und „einfach so ein PAAR davon kennengelernt“ haben sollen. Frau Fischbach betrachtet es darüber hinaus als ihren „Bildungsauftrag [. . .]“, dass sie [die Schüler:innen, ER] möglichst viele verschiedene Musikrichtungen auch kennenlernen und unterscheiden können“ und sieht dies auch entsprechend als „ganz klar im Lehrplan verankert“ an (vgl. 5.2.1). Zu diesen verschiedenen Musiken, die die Schüler:innen kennenlernen sollen, gehöre auch Klassische Musik. In diesem Sinne äußert sich beispielsweise Frau Fischbach:

„Und ich finde das einfach total wichtig, dass die [die Schüler:innen, ER] ganz viele verschiedene Arten von Musik kennenlernen und verschiedene Formen von Musik, und da gehört Klassische Musik für mich auch ganz klar mit dazu.“

Auch Herr Hanovsky betrachtet Klassische Musik als eine Musik unter vielen und somit als zur Gesamtheit musikkultureller Vielfalt dazugehörig, wenn er dafür plädiert, „einfach ganz selbstverständlich die Klassische Musik neben anderen Musikstilen [. . .] zu behandeln und zu vermitteln“.<sup>99</sup> Insbesondere Frau Adam und Frau Enz hingegen schreiben Klassischer Musik eine besondere Stellung zu: Frau Adam, der es wichtig ist, dass Schüler:innen im Musikunterricht „neue Musik entdecken“, spricht sich in diesem Kontext dafür aus,

„eher Klassische Musik in der Schule dran zu nehmen, zumindest darauf einen Schwerpunkt zu haben, einfach weil die [die Schüler:innen, ER] Popmusik selber hören und weil die mit Klassischer Musik, wie soll ich sagen, sonst halt vielleicht nicht in Berührung kommen“.

Klassische Musik wird von ihr nicht nur als gleichberechtigt mit anderen Musiken betrachtet; vielmehr ist hier die Überlegung erkennbar, dass schwerpunktmäßig Klassische Musik im Musikunterricht behandelt werden soll, da die meisten Schüler:innen außerhalb der Schule keine oder wenig Berührungspunkte mit dieser Musik hätten. Bei Frau Enz wird hiervon ausgehend besonders deutlich, welche Rolle Klassischer

<sup>99</sup> Diese Einordnung lässt sich grundsätzlich auch bei Herrn Bongardt rekonstruieren; manche Stellen des Interviews lassen jedoch eine gewisse normativ-kunstwerkorientierte Sicht deutlich werden. So spricht er beispielsweise davon, bevorzugt Klassische Musik (konkreter in dem Falle: Oper) den Schüler:innen „näher zu bringen und auch so *die Vorzüge* aufzuzeigen“ [Hervorhebung ER].

Musik in Bezug auf die übergeordnete Zielvorstellung *Musik(en) kennenlernen* zu kommen kann: Explizit und ähnlich wie Frau Adam versteht sie das Kennenlernen von Musiken, mit denen Schüler:innen außerhalb der Schule keinen oder wenig Kontakt haben, als zentrale Aufgabe von Musikunterricht:

„Für mich ist Musikunterricht deshalb wichtig und entscheidend, weil er neben der Musikkultur, die die Schülerinnen und Schüler mitbringen, ihnen Erfahrungsräume erschließen soll, sie mit Musik konfrontieren soll [...] oder Musik das Angebot ist, das sie sich für sich nehmen können oder begründet ablehnen können, wie auch immer, kennenlernen können. Und dies vorausgesetzt ist Klassische Musik für mich insofern ein wichtiger, wichtiger Baustein, da die meisten Schülerinnen und Schüler damit, oder VIELE nicht so direkt konfrontiert sind.“

Klassische Musik erhält in diesem Zusammenhang bei Frau Adam und Frau Enz einen besonderen Status: Da für viele Schüler:innen diese Musik unbekannt sei, müsse vor dem Hintergrund der Zielsetzung *Musik(en) kennenlernen* im Musikunterricht ein besonderer Fokus auf Klassische Musik gelegt werden, um die fehlenden Berührungspunkte mit dieser Musik zu kompensieren. Dieser Fokus auf Klassische Musik sei auch vor dem von Frau Enz proklamierten und so ähnlich auch von Frau Fischbach (siehe oben) angesprochenen „Bildungsauftrag allgemeinbildender Schulen [...], möglichst große Bandbreite zu erzeugen“ zu rechtfertigen:

„[W]enn es darum geht, dass Musik allgemeinbildend dazu da ist, einen großen Bereich zu erschließen, dann macht es Sinn, sich viel mit Klassischer Musik, sag ich jetzt mal, zu beschäftigen, weil das andere kennen sie [die Schüler:innen, ER] schon.“

Insgesamt zeigt sich, dass Klassische Musik von der Mehrheit der interviewten Musiklehrer:innen als ein Bestandteil musikkultureller Vielfalt gesehen wird; allein deswegen schon solle sie im Musikunterricht eingesetzt werden. Andererseits sei aber auch, folgt man den Ausführungen von Frau Adam und Frau Enz, ausgehend von der Unvertrautheit der Schüler:innen mit Klassischer Musik ein besonderer und explizit kompensierender Fokus des Musikunterrichts auf Klassische Musik gerechtfertigt. Die dargestellten Gedanken der interviewten Musiklehrer:innen lassen sich ebenfalls in Positionen im musikdidaktischen Diskurs wiederfinden: So spricht beispielsweise Adler (2016, S. 132) davon, „Kindern möglichst viele musikalische Genres vorzustellen“: „So gehört neben der Musik anderer Kulturen auch die Klassik einschließlich Oper für mich zum selbstverständlichen Bestandteil meines Musikunterrichts“ (Adler, 2016, S. 132 f.). Vergleichbar hierzu äußert sich Brunner (2009, S. 42): „In der

Schule haben sie [die Schüler:innen, ER] die Gelegenheit, Klassik kennen und akzeptieren zu lernen.“ Auch Musiklehrer:innen, die Green für ihre Studie interviewt hat, sprechen die beiden aus den Daten rekonstruierten Gedankengänge an: Einerseits habe Klassische Musik als Teil eines „wide curriculum including diverse musical styles“ (Green, 2002, S. 12) einen Platz im Musikunterricht und werde neben Pop und anderen Musikrichtungen unterrichtet, um musikalischer Vielfalt Raum zu geben. Andererseits sei es auch sinnvoll, verstärkt und somit wie im oben beschriebenen Sinne kompensatorisch Klassische Musik zu behandeln, damit Schüler:innen andere Musik, als ihre „staple diet of popular music“ (Green, 2002, S. 12) kennenlernen. Bei genauerer Betrachtung der Überlegungen der Musiklehrenden zur übergeordneten Zielvorstellung *Musik(en) kennenlernen* und zur Rolle, die Klassische Musik in diesem Rahmen einnimmt, fällt auf, dass mit dem Kennenlernen von (Klassischer) Musik weitere Zielvorstellungen verknüpft sind. Im Folgenden werden diesbezüglich drei Aspekte differenziert: (Klassische) Musik solle den interviewten Musiklehrer:innen zufolge erstens kennengelernt werden, *um Auswahl zu ermöglichen* (5.3.1.1), zweitens *um eine generelle Offenheit zu erreichen* (5.3.1.2) und drittens *um Teilhabe an musikalisch-sozialen Praxen zu ermöglichen* (5.3.1.3).

### 5.3.1.1 ... um Auswahl zu ermöglichen

Vor allem bei Frau Enz scheint hinter der Zielsetzung, dass Schüler:innen im Musikunterricht verschiedene Musiken und in diesem Zusammenhang, wie oben dargestellt, verstärkt Klassische Musik kennenlernen sollen, die Bestrebung zu stehen, Schüler:innen in ihrem jetzigen oder späteren Leben die bewusste Entscheidung für oder gegen verschiedene Musiken zu ermöglichen. Explizit hebt Frau Enz die Wichtigkeit hervor, dass Schüler:innen „bewusst entscheiden [können], so wie ich jetzt gerade bin und so wie ich mich jetzt gerade fühle, tut mir diese oder jene Musik zum Beispiel gut“. Hinsichtlich dieser bewussten Entscheidung für oder gegen bestimmte Musiken sei es essenziell, sich mit bisher unbekanntem Musiken auseinanderzusetzen und eine Vielfalt an Musik(en) kennenzulernen: „[D]ie verschiedenen Facetten nutzbar zu machen für sich und sein Leben geht ja nur, wenn man sie kennenlernt und sich ihnen irgendwie annähert“. Da Klassische Musik im Leben der Schüler:innen außerhalb der Schule eine untergeordnete Rolle spiele, sei es in diesem Zusammenhang besonders wichtig, dass Schüler:innen gerade diese Musik auch als potenzielle Auswahlmöglichkeit kennenlernen (vgl. 5.3.1). Zusammenfassend findet sich die beschriebene Zielvorstellung in einer Äußerung von Frau Enz wieder; ihr ist es wichtig,

„den aus meiner Sicht manchmal sehr eng gefassten Musikbegriff aufzuweiten [...], in viele, viele Facetten, um dann bewusst wählen zu können, was ich jetzt gerade brauche, in welches Konzert ich gehen möchte<sup>100</sup> und ob ich überhaupt gehen möchte, begründet auszuwählen oder eben wenigstens begründet ABZULEHNEN“.

Ähnlich hierzu lesen sich die Äußerungen von Herrn Hanovsky, dem es darum geht seinen Schüler:innen „Angebote zu machen“ und Klassische Musik als Auswahloption vorzustellen: „Und ich versuche halt [...] ihnen auch klarzumachen, okay, du musst es jetzt auch nicht GEIL finden, aber versuche dich darauf einzulassen. Und wenn es hinterher nichts für dich ist, dann ist das auch in Ordnung“.

Vergleichbare Überlegungen finden sich weniger explizit auch in den Ausführungen weiterer interviewter Musiklehrer:innen. Auch im musikdidaktischen Diskurs ist diese Position präsent. Verwiesen sei hier beispielsweise auf Positionierungen von Adler und Brunner, die unter anderem von einer Eröffnung musikalischer Auswahlmöglichkeiten (vgl. Adler, 2016, S. 133) oder einer angestrebten „Orientierung in der kommerziellen Musiklandschaft“ (Brunner, 2009, S. 42) durch die Auseinandersetzung mit Klassischer Musik im Musikunterricht sprechen.

### 5.3.1.2 ... um eine generelle Offenheit zu erreichen

Frau Fischbach macht zu Beginn des Interviews deutlich, dass ihre Schüler:innen durch das Kennenlernen verschiedener Musiken, wobei sie, wie in 5.3.1 bereits dargestellt, auch Klassische Musik einbezieht, eine grundsätzliche Offenheit in der Begegnung und im Umgang mit Musik lernen sollen:

„Also zum einen finde ich, dass die Kinder verschiedene Musikarten kennenlernen sollen, verschiedene Formen von Musik einfach. Also ich möchte, dass die möglichst offen auf Musik zugehen und damit möglichst offen umgehen und das auch lernen.“

An anderer Stelle des Interviews äußert Frau Fischbach die Ansicht, dass durch die ausschließliche Konzentration auf eine Musik(richtung) „einem total viel verschlossen bleibt“. Dabei geht es ihr dezidiert nicht darum, ihren Schüler:innen durch das Kennenlernen von verschiedenen Musiken und somit auch von Klassischer Musik Auswahlmöglichkeiten für ihr späteres Leben zu eröffnen (vgl. 5.3.1.1): „Auswahlmöglichkeiten, das klingt so, als würde man sich dann für eine Richtung entscheiden und sagen, okay, das nehme ich dann, so würde ich es auf jeden Fall NICHT sagen“.

<sup>100</sup> Hier zeigt sich, dass die in diesem Unterkapitel vorgestellte Zielvorstellung (Auswahl ermöglichen) in deutlicher Nähe zu der in 5.3.1.3 thematisierten Zielvorstellung *Teilhabe an musikalisch-sozialen Praxen ermöglichen* steht.



Vielmehr wird deutlich, dass Frau Fischbachs Intention eher darin liegt, dass Schüler:innen „irgendwie schon einmal einen Zugang“ zu verschiedenen Musiken und auch zu Klassischer Musik finden, um eine grundsätzliche Offenheit im Umgang mit musikkultureller Vielfalt zu etablieren. Die dargestellten Ausführungen von Frau Fischbach sind auch vor dem Hintergrund ihrer Überzeugung zu verstehen, dass Offenheit und Aufgeschlossenheit gegenüber Neuem und Anderem grundsätzlich erstrebens- und wünschenswert seien („erst einmal finde ich generell, dass man immer offen sein sollte für Anderes, für Neues und sich da nie so generell verschließen sollte“). Vergleichbar zu Frau Fischbachs Überlegungen lassen sich auch die Äußerungen von Frau Enz heranziehen; wie in 5.4.2.4 ausführlicher dargestellt, geht sie von Widerständen ihrer Schüler:innen im Umgang mit Klassischer Musik aus, da diese Musik den Hörgewohnheiten der Schüler:innen nicht entspreche. Ihr geht es nun explizit darum, „in der Beschäftigung mit diesen Widerständen, die erstmal da sind, eine Form von Gelassenheit zu entwickeln“.

Die von Frau Fischbach und Frau Enz geäußerten Gedanken, durch die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Klassischer Musik eine grundsätzliche Offenheit der Schüler:innen in der Begegnung und im Umgang mit Musik allgemein zu erzeugen, lassen sich vereinzelt auch in der musikdidaktischen Diskussion wiederfinden. Verwiesen sei beispielsweise auf die oben bereits wiedergegebene Aussage Günthers, dass mit dem Unterrichten von Klassischer Musik ein Training einer „Offenohrigkeit<sup>101</sup> und damit eine[s] respektvollen Umgang[s] mit Musik allgemein“ (Günther, 2016, S. 136) möglich ist. Bemerkenswert ist, dass Frau Fischbach in ihren Ausführungen Klassische Musik mit Zielvorstellungen verbindet, wie sie üblicherweise vor allem in inter- beziehungsweise transkulturellen musikpädagogischen Diskursen präsent sind: Wolfgang Feucht (2007, S. 148) konstatiert, dass „Toleranz und Weltoffenheit [...] meist das prominenteste Lernziel des interkulturellen Musikunterrichts dar[stellen]“; vergleichbar hierzu sieht Volker Schütz (1997, S. 6 f.) als Ziele der Interkulturellen Musikpädagogik die Entwicklung einer „affektiv und kognitiv gestützten Haltung (Toleranz) gegenüber anderen musikbezogenen Ausdrucksformen“ und einer „Haltung der Offenheit, der Neugier gegenüber bisher unbekannter Musik“. Auch in der Definition musikbezogener interkultureller Kompetenz von Knigge und Niessen ist das „Ziel eines respektvollen Umgangs“ (Knigge & Niessen, 2012, S. 70) verankert. Oliver Kautny (2018, S. 40) subsumiert die Lernziele Akzeptanz, Toleranz, Respekt, Achtung, Offenheit und Wertschätzung unter der Kategorie „musikbezogen-

---

<sup>101</sup> Der Begriff der Offenohrigkeit wird in Kapitel 2.3 genauer betrachtet. Inwiefern Günther sich auf die musikpsychologische Bedeutungsdimension dieses Begriffs bezieht oder diesen eher umgangssprachlich gebraucht, ist aus ihren Ausführungen nicht ersichtlich.

ethisch“. Er grenzt diese Ziele in einer überzeugenden Systematisierung von primär-musikbezogenen und primär sozial-ethischen Lernzielen ab (Kautny, 2018, S. 40). Ähnliche Gedanken wie bei Frau Fischbach lassen sich bei Herrn Hanovsky finden. Ihm ist es wichtig, „dass man versucht, bei den Schülern auch für Klassische Musik ein ästhetisches Empfinden zu erzeugen und damit einfach mehr Offenheit zu schaffen“. Dass diese durch die Beschäftigung mit Klassischer Musik im Musikunterricht intendierte Offenheit sich allerdings – vergleichbar zu Frau Fischbachs Ausführungen – nicht nur auf Klassische Musik beschränken soll, wird an anderer Stelle des Interviews deutlich: „[S]o eine generelle Offenheit und so ein stärkeres Bewusstsein zu schaffen, ist da auf jeden Fall gut“. Auch wenn sich hinsichtlich der Äußerungen von Herrn Hanovsky durchaus Parallelen zu Frau Fischbach ziehen lassen, sind seine Gedanken aufgrund des verwendeten Vokabulars differenzierter einzuordnen. So spricht er nicht nur von einer generellen Offenheit, sondern auch von einer „Ausweitung der gesamten Wahrnehmung und des Rezipierens“. Deutlich wird seine Bestrebung, Klassische Musik als eine Musik unter vielen im Musikunterricht zu behandeln, um den Wahrnehmungshorizont der Schüler:innen zu erweitern:

„Also einfach ganz selbstverständlich die Klassische Musik neben anderen Musikstilen auch zu behandeln und zu vermitteln, dass die eben auch Gefühle ausdrückt und Stimmungen und Thematiken und Ähnliches, und darüber dann auch den Schülern einen breiteren ästhetischen Horizont zu verschaffen.“

Dieser Aspekt lässt sich mit der unter 5.3.3 ausführlicher vorgestellten Zielvorstellung *Bereicherung der eigenen Musikpraxis der Schüler:innen* in Beziehung setzen: Die durch die Auseinandersetzung mit Klassischer Musik angestrebte Ausweitung der Möglichkeiten Musik wahrzunehmen und zu rezipieren kann in diesem Sinne als Beitrag dazu verstanden werden, die eigene Musikpraxis der Schüler:innen zu bereichern.

### 5.3.1.3 ... um Teilhabe an musikalisch-sozialen Praxen zu ermöglichen

Dass Schüler:innen Klassische Musik kennenlernen, wird von den Musiklehrenden zum Teil auch angestrebt, um eine einmalige oder auch wiederholte Teilhabe an bestimmten musikalisch-sozialen Praxen zu ermöglichen. Frau Enz etwa formuliert den Gedanken, dass sie ihren Schüler:innen beispielsweise durch Konzertbesuche eine initiale Begegnung mit der entsprechenden musikalisch-sozialen Praxis ermöglichen möchte:

„Das ist ja auch eine Form von Teilhabe, also allgemeinbildungspolitisch, den Schülern mal zu ermöglichen, vielleicht wenigstens einmal in ihrem Leben Kon-

takt mit einem Opernhaus oder der Klientel oder wem auch immer aufgenommen zu haben. Um für sich zu prüfen, ob DAS vielleicht in Zukunft /, ob da nochmal ein Rückgriff drauf möglich ist. Weil immerhin haben sie diese Erfahrung oder diesen Bezug mal gehabt.“

Eine vergleichbare Denkweise ist auch bei Frau Dachowicz zu finden, die von positiven Erfahrungen im Rahmen von Konzertbesuchen mit Schulklassen berichtet; diese außerschulischen Veranstaltungen seien eine Bereicherung für den Musikunterricht, „das ist richtig schön, weil man dann auch im Musikunterricht das noch einmal kurz aufgreifen kann, und da werden Erfahrungen berichtet“. Das Potenzial, Schüler:innen auf diese Weise den Erstkontakt mit der klassischen Konzertkultur zu ermöglichen, schildert sie in folgender Beschreibung:

„Ich erinnere mich an einen Schüler aus der zwölften Klasse, der zuhause eigentlich nur Metal hört, aber auch so richtig so Death-Metal, wo es einem schon echt schwerfällt, irgendwelche melodischen Elemente rauszuhören. Und der war mit im Sinfoniekonzert und war eigentlich ganz begeistert. Und ich weiß ja nicht, ob er da noch einmal hingehen würde, aber das war so ein ganz erhebender Abend für ihn, hat er hinterher noch berichtet. Und er konnte da einfach einmal eintauchen in eine ganz andere Musik.“

Es scheint so, als ob Frau Dachowicz den Erfolg des Konzertbesuchs daran festmacht, dass der in ihrer Schilderung beschriebene Schüler trotz seiner üblichen musikalischen Präferenzen begeistert vom besuchten Sinfoniekonzert war. Dieser „erhebende[ ] Abend“ wird von ihr als erstes positives Kennenlernen des klassischen Konzertbetriebs eingeordnet. Ob der betreffende Schüler nun tatsächlich erneut ins Konzert geht, scheint für sie nebensächlich zu sein; für wichtiger hält sie grundsätzlich durch den schulisch organisierten Konzertbesuch ermöglichte – mindestens einmalige – Teilhabe.

Die Grundidee, dass Schüler:innen Klassische Musik kennenlernen sollen, damit sie die Möglichkeit zu einer Teilhabe an entsprechenden musikalisch-sozialen Praxen haben, ist ebenfalls in der musikdidaktischen Diskussion virulent. So ist die Zielvorstellung, Schüler:innen kulturelle Partizipation und Teilhabe an sozialen Praxen zu ermöglichen, auch in der ausführlich vorgestellten Systematisierung von Heß (2021) präsent (vgl. 2.2.2). Darüber hinaus finden sich vergleichbare Gedanken beispielsweise bei Brunner, der von einer intendierten „[e]rweiterte[n] Freizeitgestaltung und Teilhabe am öffentlichen Musikbetrieb“ (Brunner, 2009, S. 42) spricht.

### 5.3.2 Wissensvermittlung

Sieben der acht befragten Musiklehrer:innen sprechen davon, Klassische Musik im Musikunterricht einzusetzen, um bestimmte im weitesten Sinne musikwissenschaftliche Wissensbestände, vor allem musiktheoretisches und musikhistorisches Wissen, zu vermitteln. Lediglich aus den Äußerungen von Frau Fischbach, der einzigen Grundschullehrerin im Sample, lässt sich dieses Ziel im Zusammenhang mit dem Einsatz von Klassischer Musik im Musikunterricht nicht rekonstruieren. Das genannte Wissen schließt unter anderem die Kenntnis von Komponist:innen (Namen, Biografien, Werke), musikgeschichtlichen Zusammenhängen (Epochen, Entwicklungen), musikalischen Fachbegriffen und Parametern sowie musiktheoretischen Prinzipien ein und lässt sich vor allem als propositionales Wissen oder Faktenwissen charakterisieren. So spricht Herr Bongardt davon, dass er mit seinen Schüler:innen „die wichtigsten Fakten [...] gesammelt“ hat. Er legt Wert darauf, dass seine Schüler:innen gewisse „Grundnamen“ kennenlernen; er meint dabei Komponisten wie Haydn, Mozart, Bach „und auch [...] alle[] möglichen Mitstreiter[] , Telemann und Co“. Vergleichbar hierzu spricht Frau Adam von „Hauptkomponisten, die man kennen sollte“. Diesen Wissensbeständen wird gerade von Herrn Bongardt eine große Bedeutung zugemessen: „Ja, also so diese Grundnamen und so ein bisschen auch was so ein Bach bewirkt hat, sollte schon ein Schüler irgendwie mal mitbekommen haben“. Die beschriebene Intention wird auch in seinem Anliegen deutlich, den Schüler:innen „explizite Werke von Komponisten“ zu zeigen, um ihnen, zum Beispiel im Rahmen eines Epochenüberblicks (siehe hierzu ausführlicher 5.3.2.1), ein Grundwissen über musikgeschichtliche Entwicklungen näherzubringen und zu vermitteln, wie „revolutionäre Gedanken von Leuten“ zu neuen Entwicklungen geführt und somit „in der Geschichte was bewegt“ haben:

„[W]ir haben uns so ein bisschen darauf geeinigt so diese Geschichte rund um Beethoven abzuklappern, aber auch zu gucken, was so in der Wiener Klassik vorherrscht und was er dann so ein bisschen durchbrochen hat. Und dann kann man die dritte oder die fünfte oder auch mal die neunte Sinfonie nehmen und gucken, was ja für revolutionäre GEDANKEN er da reinbringt, oder ob das schon in Richtung Programmmusik geht, wenn es um Helden geht oder so in seiner Eroica [...].“

Auch andere Musiklehrer:innen legen großen Wert darauf, ihren Schüler:innen anhand Klassischer Musik „ein gewisses profundes Wissen über die Musikgeschichte“ (Herr Hanovsky) zu vermitteln. Frau Groß wählt in diesem Kontext die Vokabel „Background-Wissen“. Die Fokussierung auf die Kenntnis bestimmter Komponist:innen findet sich hingegen vor allem bei Frau Adam und Herrn Bongardt. Im

Weiteren wird von den interviewten Musiklehrer:innen auch der Einsatz von Klassischer Musik im Bereich von Harmonie- und Formenlehre thematisiert. Als eindrücklichstes Beispiel ist hier sicherlich die von Herrn Bongardt angeführte Vermittlung der Sonaten-Hauptsatzform zu nennen: „Was ich schon noch mal mache ist, in der Oberstufe, wenn es um Sinfonien geht, den Begriff von Sonaten-Hauptsatzform“. Auch Herr Hanovsky macht deutlich, dass er Klassische Musik als geeignetes Mittel zur Vermittlung musiktheoretischer Wissensbestände ansieht: „Anhand Klassischer Musik lassen sich natürlich auch viele Formschemata, Harmonien und Ähnliches, also so generell musiktheoretische Prinzipien erklären“. Herr Hanovsky beschreibt darüber hinaus seine Wahrnehmung, dass Klassische Musik sich im Gegensatz zu Populärer Musik besonders eignet, um bestimmte Wissensbestände zu vermitteln:

„Ich glaube, Klassische Musik spielt ja noch einmal oder hat die Möglichkeit noch einmal mit ganz anderen Dingen zu spielen, also mit Instrumentierung, mit Dynamiken, auch mit Tempo. Das ist ja ganz viel, was in Popmusik so nicht passiert. Und deswegen glaube ich, dass das Parameter sind, die für die Schüler leichter erlernbar sind als in Popmusik. Also die Unterschiede zwischen laut leise, schnell langsam, die Unterschiede zwischen einer Trompete und einer Geige, die sind für die Schüler finde ich gut nachvollziehbar. [...] [N]icht dass Klassik generell da einen Vorteil hat, aber ich finde es passt, das kann man davon gut zeigen.“

In diesem Zusammenhang ist auch eine Äußerung von Frau Claßen aufschlussreich, die davon spricht, dass sie Hörbeispiele Klassischer Musik „zweckgebunden“ einsetzt. Auf Nachfrage erläutert sie, was sie damit meint: „Zweckgebunden heißt für die jeweilige Aufgabenstellung, wenn wir das Stück verwenden, um es zu analysieren, für einen Einblick oder einen Überblick über einen Stil oder eine Epoche, um das dann einmal anzupielern, beispielhaft“. Das in den Musikunterricht integrierte Hören von Klassischer Musik dient bei Frau Claßen also vornehmlich nur einem Zweck, nämlich der Vermittlung musikwissenschaftlicher und musiktheoretischer Wissensbestände. Frau Claßen betont selbst, dass es in ihrem Musikunterricht nicht so ist, „dass wir wirklich sagen, wir machen mal eine Hörstunde und tauchen jetzt konzertatmosphärisch in ein Werk so lange ein, dass wir es wirklich intensiv hören“. In der Auswahl „kurze[r] Hörbeispiele“ spiegelt sich Frau Claßens Überlegung wider, klassische Werke beziehungsweise Ausschnitte klassischer Werke als Exempel für zu vermittelnde Wissensbestände einzusetzen. Die hier deutlich werdende Einstellung steht in offen-sichtlichem Kontrast dazu, mit dem Hören von Klassischer Musik bestimmte Arten der vertieften auditiven und ästhetischen Wahrnehmung anzubahnen; diese beiden Aspekte finden sich jedoch sehr wohl in der oben dargestellten Systematisierung

denkbarer Zielvorstellungen des Einsatzes von Klassischer Musik im Musikunterricht von Heß (vgl. 2.2.2). In gewisser Nähe zu Frau Claßens Gedankengängen lesen sich Äußerungen von Frau Enz; sie berichtet nämlich davon, dass sie klassische Werke danach aussucht, inwiefern diese „pars pro toto [...] für ein Genre oder für einen größeren Teil von Musik“ stehen. Dieses Kriterium der „Exemplarizität“ erläutert sie auf Nachfrage: Frau Enz wählt Werke aus, die das jeweils zugrunde liegende Prinzip oder Phänomen besonders gut verdeutlichen. Wenn sie beispielsweise ihren Schüler:innen vermitteln möchte, was eine Fuge ist, wählt sie hierfür zunächst eine Bach-Fuge aus, da diese „gewisse strukturelle Kriterien, formale Kriterien“ besonders gut erfülle: „Exemplarizität [...] mache ich eben daran fest, dass sie [die Fuge, ER] möglichst viele dieser allgemeinen, durchschnittlichen Kriterien in sich trägt“. Deutlich wird, dass Frau Enz bestrebt ist, musikalische Prinzipien und Formen anhand exemplarischer Werke zu vermitteln; als weiteres Beispiel für ein entsprechend zu vermittelndes musikalisches Prinzip nennt sie in diesem Zusammenhang den Bereich der Programmmusik. Im Musikunterricht könne dann aber der Einsatz eines musikalischen Prinzips auch anhand anderer und nicht in dem beschriebenen Sinne exemplarischer oder prototypischer Werke diskutiert werden:

„Und von da ausgehend kann ich natürlich auch Werke mit Standardabweichung, sag ich jetzt mal, angucken [...]. Dann bin ich sozusagen in dem Bereich, neben der Analyse, der Betrachtung und der Kriterienabgleichung, dass es eben auch Abweichungen gibt und dass es dann darum geht, wie ich das bewerte. [...] Eine Fuge ist nicht immer nur eine Fuge, wenn sie GENAU SO aufgebaut ist. JA, es gibt Grundstrukturen, aber es gibt eben auch Abweichungen.“

Insgesamt ist festzustellen, dass die interviewten Musiklehrer:innen Wert darauf legen, dass die Schüler:innen in der Auseinandersetzung mit Klassischer Musik musikhistorische und musiktheoretische Zusammenhänge verstehen lernen und ein entsprechendes Orientierungswissen erlangen. Insbesondere streben Musiklehrer:innen hier die Vermittlung von Kenntnissen über als wichtig erachtete Komponist:innen, musikgeschichtliche Entwicklungen und Systematisierungen, musiktheoretische Prinzipien und Zusammenhänge an. Offensichtlich ist jedoch, dass die Musiklehrer:innen unterschiedliche Überzeugungen haben, welche Teilbereiche des beschriebenen Wissensbestands überhaupt für ihre Schüler:innen relevant sind. Während nur zwei Musiklehrer:innen explizit herausstellen, dass Schüler:innen gewisse „Hauptkomponisten“ kennen müssen, sprechen alle Musiklehrer:innen – bis auf die Grundschullehrerin Frau Fischbach, die wie bereits erwähnt die Zielvorstellung *Wissensvermittlung* gar

nicht verfolgt – von der Wichtigkeit eines musikhistorischen und musiktheoretischen Überblickswissens.

Die Äußerungen der interviewten Musiklehrer:innen stehen in deutlicher Nähe zu Positionen im musikdidaktischen Diskurs. So ist der Bereich *Wissensvermittlung* in der Systematisierung von Heß mit der Zielvorstellung *Kulturtradierung* verknüpft; wesentlich ist in diesem Zusammenhang, wie in 2.2.2 dargestellt, der Gedanke durch die Auseinandersetzung mit Klassischer Musik im Musikunterricht die „Sicherung eines Wissensbestands“ (Heß, 2021, S. 219; vgl. auch Brunner, 2009, S. 42) zu erzielen. In diesem Sinne lesen sich auch die dargestellten Äußerungen der interviewten Musiklehrer:innen, wenn zum Beispiel Frau Adam von „Hauptkomponisten, die man kennen sollte“, spricht. Auch Musiklehrer:innen aus Greens Studie halten Klassische Musik als geeignet für die Vermittlung von musikalischen Grundprinzipien (elements, devices oder universals); ausschlaggebend für diese Überzeugung mag mitunter die Vorstellung sein, dass Klassische Musik als Grundlage für andere musikalische Entwicklungen gesehen werden kann (Green, 2002, S. 14). Im Kontext der Zielvorstellung *Wissensvermittlung* kommt Epochenüberblicken eine besondere Bedeutung zu, was im folgenden Unterkapitel (5.3.2.1) dargestellt werden soll. Das übernächste Unterkapitel widmet sich dann der Perspektive von Musiklehrer:innen auf kanonisch festgelegte Werke Klassischer Musik (5.3.2.2).

### 5.3.2.1 Epochenüberblick

Ein bei den befragten Musiklehrer:innen beliebtes Mittel zur Vermittlung der unter 5.3.2 angesprochenen musiktheoretischen und musikhistorischen Wissensbestände ist ein Epochenüberblick. Herr Bongardt fasst die unterrichtliche Behandlung von Musikepochen gar als „Klassiker“ auf. Frau Adam beschreibt die unterrichtliche Umsetzung eines Epochenüberblicks wie folgt:

„Wir haben angefangen uns einen Epochenüberblick zu verschaffen, indem wir uns Werke rausgenommen haben, jeweils zwei aus den verschiedenen Epochen, diese in irgendeiner Form musiziert haben und dann quasi verschiedene Kompositionstechniken oder -stile angeschaut haben.“

Die Entscheidung für einen Epochenüberblick ist zum einen durch den Fachleiter von Frau Adam im Referendariat geprägt: „Also tatsächlich hat im Ref unser Fachleiter gesagt, dass er das immer gerne macht.“ Zum anderen argumentiert sie aber auch pragmatisch, dass ein Epochenüberblick „erstmal nicht schlecht [ist], um in relativ kurzer Zeit, wir haben quasi pro Epoche zwei Stunden, so einen Überblick

zu kriegen, wie sich also Musikentwicklung, Musikgeschichte“ vollzogen hat.<sup>102</sup> Auch Frau Dachowicz hebt die Eignung eines Epochenüberblicks für den Musikunterricht hervor und schildert eine entsprechende unterrichtliche Umsetzung:

„Da haben wir so eine Datenbank gemeinsam erstellt, wo jeder sich mit ein oder zwei Epochen beschäftigt hat, Dinge rausgesucht hat. Und die anderen haben im Nachgang genau die Dinge gelesen und ergänzt und so weiter, damit man einfach einen groben Überblick hat, wie klingt eigentlich Musik in verschiedenen Epochen, was sind da besondere Merkmale.“

Frau Dachowicz betont jedoch, dass es ihr nicht nur um eine lineare und überblicksartige Betrachtung der Entwicklung von musikalischen Epochen geht („also nicht so ein typischer Zeitstrahl“), sondern auch um „exemplarisches Beleuchten von Einzelmerkmalen in unterschiedlichen Epochen“. Als Beispiel hierfür nennt sie die Fokussierung auf den Themenbereich *motivisch-thematische Arbeit* bei der Betrachtung der Wiener Klassik. Abgesehen von der intendierten Vermittlung von musikhistorischem und musiktheoretischem Wissen legt Frau Dachowicz auch Wert darauf, dass sich ausgehend von diesem Wissenserwerb die Rezeptionshaltung der Schüler:innen für die von ihnen außerhalb der Schule gehörte Musik verändert (mehr hierzu unter 5.3.3.1). Auch Frau Groß geht über einen Epochenüberblick als Selbstzweck hinaus und versteht diesen als eine „Grundlage“, ein „Grundgerüst [. . .], auf dem man weitere Sachen aufbauen könnte“. Ihr zufolge „schadet es immer nicht, wenn man einen gewissen Background hat, einfach um darauf aufzubauen, wenn man sich dafür mehr interessiert“. Aus dem Interview mit Frau Groß wird jedoch nicht deutlich, ob sie das beschriebene Darauf-Aufbauen auf den schulischen Musikunterricht bezieht oder auf die eigene Musikpraxis der Schüler:innen. In jedem Falle schließt sich hier der Kreis zu der von ihr intendierten Vermittlung von „Background-Wissen“ durch die Behandlung von Klassischer Musik im Musikunterricht (5.3.2).

### 5.3.2.2 Werkekanon

Sobald in den geführten Interviews konkrete Werke Klassischer Musik thematisiert werden, stellt sich die Frage, inwiefern die Musiklehrer:innen eine kanonische Vorstellung von zu vermittelnden Werken verfolgen. Herr Bongardt beispielsweise spricht von einer Festlegung bestimmter Werke und verweist diesbezüglich auf sein Schulcurriculum:<sup>103</sup> „Also so ein paar Werke gibt es auch in unserem schulinternen Lehrplan,

<sup>102</sup> Vgl. hierzu das Unterkapitel zum Umgang mit dem für den Musikunterricht zur Verfügung stehenden Zeitbudget (5.2.3).

<sup>103</sup> Vgl. hierzu das Unterkapitel zum Umgang mit curricularen Vorgaben (5.2.1).



die wir beschlossen haben, die wir so ein bisschen vermitteln wollen. Dazu gehört natürlich auch irgendwie ein Beethoven und die dritte Sinfonie oder so was“.

Er relativiert dies jedoch an anderer Stelle, wenn er betont, dass er es wichtiger findet, dass Schüler:innen „einschätzen können, dass es verschiedene klassische Komponisten zum Beispiel gibt, und so ein bisschen, was die bewirkt haben“, und dass sie nicht nur einige festgelegte Werke kennen. Dies beeinflusst Herrn Bongardts Werkauswahl und seine Einstellung gegenüber wie auch immer gearteten Kanonisierungen:

„Also ich bin nicht so der Verfechter von so einem starren Werkekanon, sondern ich mache tatsächlich auch dann in der einen Klasse das und im nächsten Jahr habe ich dann vielleicht das Gefühl, da passt ein anderes Stück besser.“

Frau Claßen scheint demgegenüber eine eher konkrete Vorstellung von Musikstücken zu haben, die Schüler:innen einmal gehört haben sollten. Einen besonderen Fokus legt sie in diesem Zusammenhang auf Klassische Musik; es „würden mir jetzt hauptsächlich erst einmal nur klassische Werke einfallen“. Sie zählt zunächst Werke auf, die sie wegen der zugrunde liegenden Narration als besonders geeignet für den Musikunterricht einschätzt, z.B. *Die Zauberflöte* (W.A. Mozart) oder *Hänsel und Gretel* (E. Humperdinck).<sup>104</sup> Darüber hinaus führt sie wenige Sätze später aus: „[I]rgendwie eine BEETHOVEN Sinfonie sollte jeder mal in seinem Leben analysiert haben“. Grundsätzlich lässt sich Frau Claßens Einstellung ausgehend von diesem Zitat als normativ-kunstwerkorientiert charakterisieren; schließlich hält sie es für elementar, dass jeder Mensch sich mit einem Werk eines bestimmten Komponisten auf eine musikwissenschaftlich analytische Weise auseinandergesetzt haben sollte.<sup>105</sup> Interessanterweise scheint Frau Claßen die Problematik von entsprechenden Kanonisierungsprozessen bewusst zu sein, da sie ihre Ausführungen hierzu mit einem Lachen und einem vielsagenden „Ja, da sind wir jetzt bei der Frage des WERKkanons“ beantwortet; sie scheut sich jedoch nicht, wie oben beschrieben, eine Werkauswahl aufzulisten.

In anderen Interviews werden noch stärkere Distanzierungen der interviewten Musiklehrer:innen gegenüber musikalischen Kanonisierungsprozessen deutlich. So liest sich beispielsweise Frau Dachowicz' Positionierung zu einem Werkekanon: „Nee, weiß ich auch nicht, ob ich das für nötig erachte“. Es zeigt sich insgesamt, dass keine:r der Musiklehrer:innen offenkundig eine derart strikte Werkekanon-Vorstellung vertritt,

<sup>104</sup> Vgl. hierzu das Unterkapitel *Schnittstelle Narration* (5.5.2.2).

<sup>105</sup> Um ein vollständiges Bild von Frau Claßen zu zeichnen sei jedoch hinzugefügt, dass ihre Kanon-Vorstellung sich nicht nur auf den klassischen, sondern auch auf den populären Bereich erstreckt. Mit Elvis Presleys *Jailhouse Rock* und *Heartbreak Hotel* führt sie auch Stücke aus diesem Bereich an, die besondersmittlungswert seien.

wie es beispielsweise das in 2.2.1 vorgestellte Positionspapier der Konrad-Adenauer-Stiftung tut. Auffällig ist jedoch, dass von den Musiklehrer:innen immer wieder konkrete Werke genannt werden, die zum Teil auch in Heß' Schulbuchanalyse (vgl. 2.3) prominente Positionen einnehmen. Interessant wäre hier sicherlich eine vertiefende Analyse, warum die interviewten Musiklehrer:innen immer wieder bestimmte Werke, z.B. *Die Moldau* (B. Smetana) oder *Der Zauberlehrling* (P. Dukas), für den Musikunterricht auswählen.

### 5.3.3 Bereicherung der eigenen Musikpraxis der Schüler:innen

Aus den Äußerungen der interviewten Musiklehrer:innen lässt sich auch die Zielvorstellung rekonstruieren, durch die Beschäftigung mit Klassischer Musik im Musikunterricht die eigene Musikpraxis der Schüler:innen zu bereichern. Der im Folgenden verwendete Begriff *Musikpraxis* ist nicht mit Musizieren gleichzusetzen, sondern umfasst *alle* Umgangsweisen und Praxen, mit Musik handelnd umzugehen (vgl. z.B. Kaiser, 2010). Die Bereicherung der *eigenen* Musikpraxis der Schüler:innen bezieht sich hiervon ausgehend auf verschiedene musikbezogene Tätigkeiten der Schüler:innen in schulischen und vor allem auch in außerschulischen Kontexten. Im Besonderen intendieren die Musiklehrer:innen die Bereicherung der Musik-Rezeption der Schüler:innen (5.3.3.1) und deren Erwerb von Fähigkeiten zum eigenen (guten) Musikmachen (5.3.3.2).

#### 5.3.3.1 Musik-Rezeption bereichern

Mehrere Musiklehrer:innen (vor allem Frau Dachowicz und Herr Hanovksy) machen deutlich, dass sie mit der unterrichtlichen Behandlung von Klassischer Musik die Bereicherung der Musik-Rezeption ihrer Schüler:innen im Blick haben. Diese Zielvorstellung steht in inhaltlicher Nähe zu dem unter 5.3.1.2 gestreiften Gedanken, dass Schüler:innen verschiedene Musiken und somit auch Klassische Musik kennenlernen sollen, um den eigenen Horizont zu erweitern. Im Kontext der in 5.3.1 genannten Überlegungen führt Herr Hanovsky aus, dass er es wichtig findet, dass Schüler:innen

„vielleicht auch ein Stück weit mehr Akzeptanz [erlernen], vielleicht auch, dass sie das hinterher anders hören, dass sie offener werden für andere Musik, dass sich generell die Wahrnehmung und das persönliche Erleben von Musik einfach ein bisschen weiten“.

Über die oben bereits angesprochenen Aspekte hinausgehend wird in der sich anschließenden Interviewpassage ein weiterführender Gedankengang augenfällig: Herr Hanovsky macht nämlich deutlich, wie wichtig es ihm ist, „dass sie [die Schüler:innen,

ER] die Musik, die sie selbst mögen, mit anderen Ohren hören, da vielleicht auch neue Dinge entdecken, auf die sie gar nicht achten“; hierfür biete es sich beispielsweise an, Popsongs und Arien zum gleichen Thema hörend miteinander zu vergleichen. Das intendierte Anders-Hören beziehe sich, so macht Herr Hanovsky deutlich, sowohl auf die *fremdere* Klassische Musik als auch auf die *eigene* Musik. Vergleichbare Gedanken finden sich an mehreren Stellen im Interview mit Frau Dachowicz: Sie geht davon aus, dass Elemente Klassischer Musik in der *eigenen* Musik der Schüler:innen präsent sind und somit als Schlüssel zu deren besserem Verständnis dienen und eine Bereicherung der Musik-Rezeption ermöglichen könnten:

„[W]arum beschäftigen wir uns gerade mit Klassischer Musik und mit solchen Prinzipien? Weil das genau die Dinge sind, die überdauern haben und die weiterhin genutzt werden, die man kennt aus dem Eigenen und dann kann man die eigene Musik auch besser verstehen“.

Frau Dachowicz führt dies an anderer Stelle im Interview konkreter aus. Sie schildert, dass sie im oben bereits angesprochenen Epochenüberblick (vgl. 5.3.2.1) beispielsweise den Themenbereich *motivisch-thematische Arbeit* anhand von Werken aus der Epoche der sogenannten Wiener Klassik thematisiert hat. Auf die Nachfrage, warum ihr das wichtig sei, betont sie: „[A]lso gerade die Arbeit mit Motiven, das findet man ja in JEGLICHER Musik einfach wieder, in allem, was sie [die Schüler:innen, ER] hören“. Anhand Klassischer Musik sei es also möglich, musikalische Prinzipien zu vermitteln,<sup>106</sup> auf deren Basis sich die Musik-Rezeption der Schüler:innen verändern könne. Hierüber hinaus betont Frau Dachowicz jedoch auch das Übertragungspotenzial auf Produktionsprozesse der Schüler:innen, z.B. Musik zu erfinden oder Musik zu komponieren:

„Und plötzlich merken die [die Schüler:innen, ER], ah ja klar, Musik setzt sich aus verschiedenen Bausteinen zusammen und ich kann diese nach gewissen Kriterien variieren. Und dadurch habe ich auch ein Rüstzeug, um selbst zu komponieren. Und ALLES, was ich so im Radio höre, oder all das, was ich mir vielleicht selbst ausdenke, lässt sich am Ende mehr oder weniger einfach auf solche Grundstrukturen zurückbrechen. Und das ist ja eigentlich ein schöner Moment, so diesen Strukturgedanken zu erfassen. Das finde ich total wichtig.“

Dass beispielsweise Prinzipien motivisch-thematischer Arbeit in Pop-Songs wiedergefunden werden können, schildert sie anhand einer Unterrichtsstunde zu einem aktuellen Song, „wo die gesamte Strophe im Prinzip nur aus einem Motiv bestand“. Sie berichtet in diesem Zusammenhang davon, wie sich durch die Auseinandersetzung

<sup>106</sup> Vgl. hierzu die Ausführungen zur Zielvorstellung *Wissensvermittlung* (5.3.2).

mit musikalischen Prinzipien anhand Klassischer Musik die Wahrnehmung dieses Songs seitens der Schüler:innen verändert hat:

„Das war den Schülern vorher gar nicht klar, die haben da einfach mitgesungen und plötzlich, also wir haben das gesungen und dann meinten die, ah das ist ja interessant, man sieht ja nur das Motiv in Takt eins und dann wird das ja hier immer und immer wiederholt und dann geht es mal höher und dann geht es wieder tiefer.“

Der von ihr angesprochene Strukturgedanke scheint für Frau Dachowicz eine zentrale Rolle zu spielen. Sie begründet die intendierte Bereicherung der Musik-Rezeption der Schüler:innen mit Bezug auf „KOGNITIVE Theorien“:

„Also wie viele Dinge können wir eigentlich in unserem Arbeitsgedächtnis behalten? Wenn ich jetzt beliebige Melodietöne spiele, wird es total schwer, wenn ich aber weiß, wie ich die Struktur von Musik erfassen kann, nämlich ich habe ein Element und dieses wiederholt sich, dann kann ich das in größeren Chunks sozusagen erfassen und damit auch mehr behalten und kann damit Musik schneller reproduzieren und für mich auch schneller gestalten. Und ich glaube, das ist ein ganz wichtiges Moment.“

Insgesamt lässt sich also aus Frau Dachowicz' Ausführungen der Gedanke rekonstruieren, dass Schüler:innen anhand Klassischer Musik grundlegende musikalische Prinzipien und Strukturen vermittelt werden können, welche fortan die rezipierende – aber auch die (re)produzierende (vgl. 5.3.3.2) – Musikpraxis der Schüler:innen beeinflussen und positiv bereichern können. Ähnlich wie Herrn Hanovsky geht es ihr unter anderem auch darum, dass Schüler:innen ihre *eigene* Musik anders hören und gesteigert wahrnehmen. In Ansätzen lässt sich die geschilderte Ansicht auch bei anderen Musiklehrer:innen wiederfinden. So ist Frau Claßen beispielsweise davon überzeugt, „dass die Klassik ja auch irgendwie eine Form der Grundlage ist, dass gewisse FORMEN aus der Klassik sich ja dann auch verrückterweise in Pop wiederfinden“. Erwähnt sei an dieser Stelle bereits, dass der Einsatz von aus Klassischer Musik stammenden Elementen und Strukturen in Populärer Musik auch eine bei den interviewten Musiklehrer:innen beliebte Strategie darstellt, Klassische Musik in den Musikunterricht zu integrieren (vgl. 5.5.2.3).

Die Vermittlung von musikalischen Prinzipien und Strukturen kann als Teil der Zielvorstellung *Wissensvermittlung* (5.3.2) gesehen werden. Grundsätzlich sind Verknüpfungen von Klassischer Musik mit dieser Zielvorstellung im musikdidaktischen Diskurs immer wieder zu finden (vgl. 2.2.2). Der spezifischere Gedanke, dass mit der Auseinandersetzung mit Klassischer Musik die Musik-Rezeption der Schüler:innen

bereichert werden soll, ist demgegenüber nur vereinzelt präsent. So sprechen zum Beispiel Musiklehrer:innen in Greens Studie davon, dass Schüler:innen anhand Klassischer Musik bestimmte musikalische Elemente kennenlernen sollen und deren Einsatz in Populärer Musik erfahren sollen (vgl. 5.3.2); maßgeblich scheint hier die Überzeugung zu sein, dass Klassische Musik „standard background to any other musical developments“ (Green, 2002, S. 11) ist. Mitunter werden vergleichbare – auch musikwissenschaftlich begründete – Positionen kritisiert; so hinterfragt Heß (2021, S. 220, H. i. O.) etwa Clemens Kühns „Behauptung, dass die abendländische Kunstmusik *Ausgangspunkt* für die Beschäftigung mit anderen Musikkulturen sein muss“. Sehr deutlich grenzt sich Heß von Standpunkten ab, die Klassische Musik als vermeintlich eigene Kultur der Schüler:innen auffassen:

„Kühn fasst abendländische Kunstmusik als *eigene* (vielleicht auch *eigentliche*?) Kultur der Schüler\*innen, ohne zu berücksichtigen, dass sich Lebensstile in einer weitgehend transkulturell verfassten Gesellschaft individualisiert haben und immer weiter individualisieren werden.“ (Heß, 2021, S. 220, H. i. O.)

Darüber hinaus kann das zugrunde liegende Denkmuster entsprechender – gleichsam im musikdidaktischen Diskurs und in den Äußerungen der interviewten Musiklehrer:innen präsenten – Positionen auch aus argumentationslogischer Perspektive hinterfragt werden. Es erscheint nämlich nicht unproblematisch, aus der Prämisse, dass Strukturen und Prinzipien Klassischer Musik auch in aktuellerer Populärer Musik zu finden seien, darauf zu schließen, dass eine Auseinandersetzung mit Klassischer Musik (und den hierin zu findenden Strukturen und Prinzipien) die Musik-Rezeption der *eigenen* Musik der Schüler:innen bereichert. Erstens müsste grundsätzlich erörtert werden, ob die Prämisse überhaupt wahr ist, ob also tatsächlich Strukturen und Prinzipien Klassischer Musik in aktuellerer Populärer Musik zu finden sind; eine Positionierung hierzu ist am ehesten in der Musikwissenschaft zu suchen. Zweitens – und dieser Einwand ist um einiges gewichtiger – läuft die dargestellte Argumentation Gefahr, einen ungerechtfertigten Schluss vom Deskriptiven aufs Normative aufzustellen: Selbst wenn Strukturen und Prinzipien Klassischer Musik in aktuellerer Populärer Musik zu finden sind, warum und wie soll hieraus die Folgerung entspringen, dass eine entsprechende Kenntnis die Musik-Rezeption verändern, respektive bereichern soll.

### 5.3.3.2 Fähigkeiten zum eigenen (guten) Musikmachen erwerben

Die in 5.3.3.1 dargestellten Aspekte beziehen sich vor allem auf die durch die Auseinandersetzung mit Klassischer Musik angestrebte Bereicherung der Musik-*Rezeption*

der Schüler:innen; hierfür zentral erscheint den Musiklehrer:innen ein Verständnis von musikalischen Prinzipien und Strukturen. Frau Dachowicz' hieran anschließende Verknüpfung mit Prozessen des Musik-Erfindens und des Musik-Komponierens beruht auf der Annahme, dass auch für solche nicht mehr der Musik-Rezeption zuzuordnenden Prozesse ein entsprechendes Verständnis, ein „Strukturgedanke“ hilfreich sein kann.

Frau Adam vertritt nun als einzige der interviewten Musiklehrer:innen die dezidierte Meinung, dass in *Klassenmusizierkontexten* verstärkt Klassische Musik eingesetzt werden soll. Diese Ansicht wird insbesondere vor dem Hintergrund ihrer Einstellungen zum Klassenmusizieren generell verständlich: Frau Adam ist laut eigener Aussage „ein totaler Gesangsklassenfan“. Mit dem Gesangsklassenkonzept hat sie bereits im Rahmen ihres Praxissemesters erste Erfahrungen gemacht; sie „war begeistert, wie unheimlich qualitativ gut die [die Schüler:innen, ER] singen und wie viel Theorie-Wissen die auch aufgrund dieses Gesangsklassenkonzepts haben“. Auch im Referendariat und in ihrer jetzigen Lehrtätigkeit setzte sich Frau Adams Begeisterung für Gesangsklassen und das Klassenmusizieren allgemein weiter fort:

„Und ich schwöre auf das Klassenmusizieren insgesamt oder auf das Konzept Streicherklassen-Bläserklassen-Irgendwas, weil ich einfach wirklich merke, dass die [die Schüler:innen, ER] ALLES noch wissen vom letzten Jahr. [...] Und alles was wir singen, die können die Intervalle noch sagen, sie können sie noch hören und können sie auch singen. Ich merke einfach, dass das hängen bleibt.“<sup>107</sup>

Es wird deutlich, dass Frau Adam das eigene Musizieren als wichtiges Mittel zum Erwerb von in erster Linie musiktheoretischem Wissen (Intervalle benennen) und entsprechenden musikpraktischen Kompetenzen (Intervalle hören und singen) ansieht. Nachhaltiges Lernen von musiktheoretischen Inhalten sei ihr zufolge nur durch das eigene Musizieren möglich („auch nur die Theorie, die ich beim Musizieren irgendwie lerne, die bleibt hängen“). In diesem Zusammenhang fasst sie die Vorteile von Klassenmusizieren griffig mit der Aussage „Die Praxis kommt vor der Theorie“ zusammen und zieht einen Vergleich zum Spracherwerb:<sup>108</sup>

<sup>107</sup> Nach eigenen Aussagen ist der Musikunterricht an Frau Adams Schule so organisiert, dass in der fünften und sechsten Klasse die Schüler:innen in Gesangsklassen sind und von der siebten bis zur zehnten Klasse der Musikunterricht als Klassenmusizieren mit Klavieren durchgeführt wird. Darüber hinaus betont Frau Adam, dass sie auch in der Oberstufe „in JEDER Stunde was Praktisches mit denen [den Schüler:innen, ER]“ macht.

<sup>108</sup> Eine auffällige Parallele hierzu zeigt sich in Äußerungen von Frau Dachowicz; sie vergleicht das Musikmachen mit dem Sporttreiben und sieht bei beidem das aktive Tun als vorrangig vor der theoriebasierten Auseinandersetzung: „Wenn man an Sport denkt, wen interessiert denn Sporttheorie, wenn es nicht auch darum geht, wie man sich bewegt und wie man es selber macht oder wie andere es selber machen.“

„Wir sprechen zuerst und irgendwann später, wenn wir es schon können, lernen wir in der Schule zu schreiben. Und ich sing mit den Schülern vorher, wir singen Noten, wir singen mal eine Tonleiter, wir singen die Intervalle und erst DANN kommt irgendwann die Theorie. [...] Wenn die das vorher gesungen haben, dann ist es für die gar kein Problem, das zu machen“.

Das Musizieren ist für Frau Adam aber nicht nur Mittel zum Zweck im Sinne des von Vogt so genannten Wissens-Diskurses (Vogt, 2004, S. 6 ff.). Vielmehr geht es ihr auch darum, die Qualität des Musizierens der Schüler:innen zu steigern: „[S]o eine Klangästhetik ist auf jeden Fall etwas, was ich anstrebe, dass man das auch gut macht“. Darüber hinaus sollen die Schüler:innen die Erfahrung machen *gemeinsam* zu musizieren: „Das zusammen Musikmachen, diese musikalischen Momente zu erleben, das finde ich das Wichtigste.“

Von besonderer Relevanz für diese Arbeit ist nun die Bedeutung, die Frau Adam Klassischer Musik für das Klassenmusizieren beimisst. Auf die Nachfrage, welche Musik sie in Klassenmusizierkontexten einsetzt, antwortet Frau Adam, dass sie „eigentlich viel klassisch mit denen [den Schüler:innen, ER] mache“.<sup>109</sup> Sie begründet diese Schwerpunktsetzung zum einen damit, dass die Schüler:innen „mit Klassischer Musik [...] sonst halt vielleicht nicht in Berührung kommen“ und diese kennenlernen sollen (vgl. hierzu die Zielvorstellung *Musik(en) kennenlernen*, 5.3.1). Zum anderen spricht Frau Adam aber auch von einer besonderen Eignung Klassischer Musik für das Musizieren in Gesangsklassen: „[A]lso was jetzt den Gesang betrifft, ist es meines Erachtens auch stimmbildnerisch OFT die bessere Musik“. Sie hebt diesbezüglich hervor, dass es bei „Popmusik eben keine Legatobögen, wo du einen langen Atem hast“, gibt. Frau Adam legt insgesamt also Wert darauf, dass ihre Schüler:innen nicht nur Musizieren um des Musizierens willen, sondern dass sie sich auch in der Qualität ihres Singens steigern. Hierfür spiele Klassische Musik aufgrund der von Frau Adam so wahrgenommenen stimmbildnerischen Eignung eine bedeutende Rolle.<sup>110</sup> Ausgehend von diesen Überlegungen lassen sich Parallelen zu Frau Claßen ziehen:

<sup>109</sup> Frau Adam berichtet in diesem Zusammenhang auch gleich von einem im Bereich der AG-Arbeit angesiedelten „Knabenchor“, mit dem sie „ausschließlich klassisch gesungen“ und intensiv entsprechende Chorliteratur eingearbeitet hat. Im Gegensatz hierzu hätte der Unterstufenmädchenchor Klassische Musik komplett abgelehnt („das fanden die GANZ schlimm, die wollten nur Pop singen“).

<sup>110</sup> Die dargestellten Aussagen von Frau Adam sind auch vor dem Hintergrund ihrer berufsbezogenen Biografie und ihrer individuellen Schwerpunktsetzung in Studium und Ausbildung einzuordnen. Ihr Fokus auf stimmbildnerische Aspekte und ihre Intentionen, die Singfertigkeiten ihrer Schüler:innen zu erweitern, lassen sich sicherlich damit erklären, dass Frau Adam sich nach eigener Aussage im Studium vor allem auf die Bereiche Gesang, Stimmbildung und Chorsingen konzentriert hat. Darüber hinaus hat sie nach Abschluss des Lehramtsstudiums ein Aufbaustudium in Gesang und Kinderstimmbildung absolviert.

Diese spricht zwar nicht explizit von einer besonderen Eignung Klassischer Werke für Gesangskontexte im Musikunterricht, hinterfragt aber in einem Nebensatz offenkundig die Eignung aktueller Popsongs hierfür: „[D]er Gesang der jeweiligen Popsongs heutzutage, die Frage ist, inwieweit man da auch wirklich, ja (anderer Tonfall) so viel dran machen kann.“ Im Gegensatz zu Frau Adam und Frau Claßen wird Klassische Musik aber von anderen Musiklehrer:innen durchaus als eher ungeeignet für (bestimmte) Klassenmusizierkontexte eingeordnet; Frau Dachowicz setzt Klassische Musik zwar in Percussionsklassen ein, vermeidet diese aber aufgrund ihrer Komplexität in Gesangsklassen:

„[I]n Percussionsklassen findet man da relativ schöne Mitspielsätze zum Beispiel, wo man was machen kann, mit den Sängern eher weniger. Das ist zu komplex. Wir haben zwar dieses Praxiskonzept, aber in den Gesangsklassen werden wir zum Beispiel nie mehr als zweistimmig innerhalb von zweieinhalb Jahren. Das funktioniert einfach noch nicht, weil man da noch so stark an der Stimmbildung unterwegs ist.“

Hier zeigt sich eine frappierende Differenz im Denken von Frau Adam und Frau Dachowicz: Frau Adam verwendet in Gesangsklassen vor allem Klassische Musik, da diese sich explizit auch in Bereichen der Stimmbildung anbiete; Frau Dachowicz auf der anderen Seite vermeidet Klassische Musik in Gesangsklassen, da diese Musik ihr zu komplex für die von ihr angestrebte stimmbildnerische Arbeit erscheint. Parallelen zu den Überlegungen von Frau Dachowicz zeigen sich in Frau Enz' genereller Einschätzung, dass musizierende Zugänge „im Bereich der Klassischen Musik [...] schwierig“ sind, da diese Musik nicht voraussetzungslos musizierbar sei; sie setze „natürlich eine gewisse instrumentale Fertigkeit voraus“.

Die Eignung Klassischer Musik für (Klassen-)Musizierkontexte im schulischen Musikunterricht wird nicht nur von den interviewten Musiklehrer:innen kontrovers diskutiert. Auch im musikdidaktischen Diskurs wurden und werden hier unterschiedliche Positionen vertreten. Verschiedene Beiträge thematisieren explizit den Einsatz von Klassischer Musik in (Klassen-)Musizierkontexten: Brunner schreibt Klassischer Musik in diesem Zusammenhang eine große Bedeutung zu und spricht von der „Entfaltung musikalischer Fähigkeiten durch Zugang zu *klassiktypischen* Instrumenten (Musizieren in Ensembles/Orchestern/Chören)“ (Brunner, 2009, S. 42, H. i. O.). Demgegenüber hinterfragt zum Beispiel Heß immer wieder, wie angemessen und sinnvoll es sei, in schulischen Musizierprozessen Werke Klassischer Musik zu verwenden; recht eindeutig ist ihr diesbezügliches Urteil:

„Ist es Unterrichtsziel, die individuelle Ausdrucksmöglichkeit von Schüler\*innen durch das Musikmachen zu erweitern, dann dürfte *Klassische Musik*



vielen patternbasierten Musikrichtungen unterlegen sein, da eine erste Annäherung an Letztere weniger ausdifferenzierter musikalischer Fertigkeiten bedarf. Hinzu kommt, dass die notwendige Reduktion traditioneller Werke für das Musizieren im Klassenverband (z.B. Unisono-Spiel des Themas einer Sinfonie) einem Hören abträglich ist, das das Faszinierende eines Werkes erlebbar machen möchte.“ (Heß, 2021, S. 225, H. i. O.)<sup>111</sup>

Auch Jünger spricht davon, dass bei Klassischer Musik der „Komplexitätsgrad die musikpraktischen Fähigkeiten der meisten SchülerInnen überfordert“ (Jünger, 2008, S. 61). Seine hieraus resultierenden Bestrebungen, entsprechende Werke Klassischer Musik „zu arrangieren und zu vereinfachen“ (Jünger, 2008, S. 61) oder gar simplifizierende Stilkopien zu komponieren (vgl. Jünger, 2008, S. 62), dürften genau das sein, was Heß als eine dem Hören abträgliche und dem Werk das Faszinierende nehmende Reduktion bezeichnet (s.o.). Vor diesem Hintergrund ist also zu bezweifeln, ob ein Vorgehen, wie Jünger es beschreibt, tatsächlich den „Boden bereitet, eine richtige Sonate zu hören und evtl. zu untersuchen“ (Jünger, 2008, S. 61, H. i. O.).

### 5.3.4 (Selbst-)Reflexionsprozesse anstoßen

Die folgenden Ausführungen zur Zielvorstellung (*Selbst-)Reflexionsprozesse anstoßen* stehen in enger Nähe zu der unter 5.5.3 dargestellten Umgangsweise *Fremdheit nutzen* und lassen sich in erster Linie aus den Ausführungen von Frau Enz rekonstruieren. Im Rahmen ihrer Eingangserzählung und somit als Antwort auf die Eingangsfrage, welche Rolle Klassische Musik in ihrem Musikunterricht spielt, führt Frau Enz Folgendes aus:

„Die Musik sagt etwas über Haltungen oder über gesellschaftlichen Kontext und auch irgendwie über die Menschen aus. Das finde ich einfach einen inhaltlich interessanten Aspekt, zu schlussfolgern, wenn Tanzmusik im Barock als Menuett in der und der Art getanzt wird, entspricht das auch einer gewissen Konvention, einer gewissen gesellschaftlichen Haltung (leicht fragend). Und zu bemerken, dass das, wie ich lebe und wie ich Musik höre, auch etwas über mich aussagt oder Aussagen über mich trifft oder treffen kann, das finde ich einfach

<sup>111</sup> Aus fachhistorischer Sicht ist in diesem Kontext auch die grundlegende Kritik am Musizieren im Musikunterricht durch Adorno anzuführen; so sei an dieser Stelle auf sein unvermeidliches Diktum verwiesen: „[D]aß einer fidelt soll wichtiger sein, als was er geigt“ (Adorno, 1973a, S. 75). Adorno grenzt sich vor allem von der bis Mitte des 20. Jahrhunderts präsenten (neo-)musischen Erziehung ab (vgl. hierzu auch 2.1). Seine geäußerte Kritik am „Vorrang des Musizierens über die Musik“ (Adorno, 1973a, S. 75) bezieht sich jedoch nicht nur auf das schulische Musizieren von Klassischer Musik, sondern auf entsprechende Musizierprozesse generell.

einen interessanten Aspekt, sich der Musik zu nähern in diesem historischen Kontext.“

Auf Nachfrage erläutert sie ihre Gedanken im Interview ausführlicher. Es wird deutlich, dass sie Musik als ein kulturelles Phänomen betrachtet, welches mit „gesellschaftlichen Strukturen [...], mit den Möglichkeiten, die wir haben, mit der Haltung oder mit der Auffassung von meinem Mensch-Sein“ zusammenhängt. Da sich dies auch in der jeweiligen Musik der entsprechenden Epoche widerspiegeln, sei es möglich sich in der Auseinandersetzung mit Klassischer Musik beispielsweise auch mit gesellschaftlichen und sozialen Zusammenhängen bestimmter Zeitspannen auseinanderzusetzen. Deutlich wird dieser von Frau Enz hergestellte Zusammenhang in folgendem längeren Zitat, in welchem sie sich auf das barocke Menuett und die entsprechende Form des Paartanzes bezieht:

„Die gesellschaftlichen Konventionen, die dazu geführt haben deutlich mehr Paartanz zu machen, das Ganze strukturiert und gesellschaftlich angemessen umzusetzen, sagen etwas aus über die Art und Weise wie Mensch-Sein DA aufgefasst worden ist. Gesellschaftliche Konventionen waren andere, was sich nicht nur eben in der Kleidung äußert [...]. Und gesellschaftlich konform war nur die Form von Kontakt zu Männern, [...] Berührung, Blick, gemeinsame BEWEGUNGEN (räuspert sich), die sozusagen zu der und der Musik, die so und so angeleitet ist, eine Aussage darüber treffen, wie beispielsweise das Frauenbild, das Männerbild zu DER Zeit war. Das äußert sich eben in der Kleidung, in der Form der Tanzart. Und das spiegelt eben die Epoche letztendlich auch wider, dass im barocken Menuett eine andere Form von Verzierung, eine andere Stilisierung da ist als im klassischen Menuett, also klassisch als Epoche gesehen. Und dass DAS einen Unterschied macht zwischen dem, was die Menschen so geglaubt haben, wie sie gelebt haben, was sie von sich selbst gedacht haben. Und wenn ich das Menschenbild, ganz groß bezogen auf die Epoche, jeweils angucke, spiegelt sich das eben, oder kann ich das ableiten von der Art, wie getanzt worden ist und wie die Musik sozusagen zu dieser Zeit, diese Tanzmusik zu dieser Zeit eben auch war.“

Hier wird offensichtlich, dass das, was Frau Enz mit dem Einsatz von Klassischer Musik im Musikunterricht anstrebt, deutlich über die unter 5.3.2 angesprochene Zielvorstellung *Wissensvermittlung* hinausgeht. Ihr geht es nicht primär um die Vermittlung von musikhistorischem Wissen über Klassische Musik oder von musiktheoretischem Wissen durch Klassische Musik, vielmehr sieht sie Klassische Musik als Medium an, sich mit gesellschaftlichen und sozialen Zusammenhängen vergangener Zeiten auseinanderzusetzen: Klassische Musik ermögliche „einen Einblick in eine

Zeit, die mir ansonsten ja verborgen ist“. Diesen als historisches Lernen zu bezeichnenden Prozess sieht Frau Enz als wichtig an, um damit eigene Standpunkte und Ansichten zu hinterfragen. Wie im weiter oben stehenden Zitat zu lesen ist, vertritt Frau Enz die Meinung, „dass das, wie ich lebe und wie ich Musik höre, auch etwas über mich aussagt“. Dieses unter Umständen unhinterfragte und als Norm angelegte Selbst- und Weltbild („ich gehe ja, wenn ich jetzt einfach so durch die Gegend laufe, davon aus, dass alle immer schon genauso gelebt haben wie ich“) könne durch die Auseinandersetzung mit Klassischer Musik hinterfragbar und diskutabel gemacht werden:

„Und dass das eben anders war, ist ja manchmal überraschend, oder auch das gleiche, aber eben anders ausgedrückt. Es ist immer geliebt worden, es ist immer getanzt worden, es ist immer getrauert worden, nur eben anders ausgedrückt“.

Interessant ist, dass Frau Enz hier mit den Begriffen Liebe, Tanz und Trauer typische Grunderfahrungen oder nach Ehrenforth so zu bezeichnende Topoi anführt, an denen sich entsprechende Reflexionsprozesse entspinnen könnten. Sie fasst diese Topoi oder Treffpunkte jedoch nicht wie Richter oder Ehrenforth als Ansatzpunkte dazu auf, das Verstehen von Musikwerken anzubahnen.<sup>112</sup> Vielmehr ergäben sich in der Auseinandersetzung mit Klassischer Musik, betrachtet man diese im beschriebenen Sinne als Medium für gesellschaftliche und soziale Zusammenhänge, Reflexionsanlässe, welche genutzt werden könnten, um die eigene Sicht auf Musik, auf gesellschaftliche Normen und individuelle Lebensentwürfe zu hinterfragen und zu diskutieren. Klassische Musik könne also als Folie des Anderen, als bewusst eingesetzte Perturbation und als Herausforderung in der Konfrontation mit Fremdem im Musikunterricht eingesetzt werden.<sup>113</sup>

Ganz ähnlich, wenn auch deutlich weniger ausführlich, lesen sich Äußerungen von Herrn Hanovsky, der davon spricht, dass Klassische Musik (aber auch andere, der Populären Musik zuzuordnende Musik) auf gesellschaftliche und soziale Umstände der jeweiligen Zeit referiert sowie auf entsprechende Entwicklungen und Veränderungen reagiert. Klassische Musik biete sich vor diesem Hintergrund als Möglichkeit an, dass man als Schüler:in „auch zu einem vertieften Verständnis kommen kann, was um einen herum passiert“. Auch wenn Parallelen zwischen Frau Enz und Herrn Hanovsky erkennbar sind, unterscheiden sie sich grundsätzlich hinsichtlich der Bedeutung, die Klassischer Musik in diesem Zusammenhang zukommt: Während Frau Enz vor allem die besondere Eignung von *Klassischer* Musik zum Anstoß von Reflexionsprozessen

<sup>112</sup> Vgl. hierzu die Ausführungen zur sogenannten *Topos-Didaktik* in 2.1.

<sup>113</sup> Vgl. hierzu das Unterkapitel zur Umgangsweise *Fremdheit nutzen* 5.5.3.

der Schüler:innen über sich selbst, über Musik und über die Welt akzentuiert, ist bei Herrn Hanovsky keine Hervorhebung dieser Musik erkennbar. Klassische Musik ist für ihn eine von vielen Musiken, mit der entsprechende (Selbst-)Reflexionsprozesse angestoßen werden können.

Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass sich die Überlegung mit Klassischer Musik (Selbst-)Reflexionsprozesse der Schüler:innen anzustoßen in dieser Formulierung nicht im unter 2.2.2 dargestellten musikdidaktischen Diskurs zu Verknüpfungen von Klassischer Musik mit musikpädagogischen Zielvorstellungen wiederfindet.

### 5.3.5 Zusammenfassung I und Diskussion

Die vorangegangenen Unterkapitel haben gezeigt, dass aus den Äußerungen der interviewten Musiklehrer:innen eine Reihe an musikpädagogischen Zielvorstellungen rekonstruiert werden können, zu deren Erreichen Klassische Musik im Musikunterricht eingesetzt wird.

So sprechen alle interviewten Musiklehrer:innen davon, dass sie Klassische Musik in ihrem Musikunterricht behandeln, damit ihre Schüler:innen verschiedene *Musik(en) kennenlernen*. Zum einen ist hier der Gedanke auffindbar, Klassische Musik als selbstverständlich neben anderen Musiken und somit als einen Bestandteil musikkultureller Vielfalt aufzufassen; so lesen sich die Äußerungen von Herrn Bongardt, Frau Claßen, Frau Dachowicz, Frau Fischbach, Frau Groß und Herrn Hanovsky. Zum anderen lässt sich bei Frau Enz und Frau Adam auch das Bestreben erkennen, verstärkt und in einem kompensatorischen Sinne Klassische Musik zu unterrichten, da Schüler:innen sonst mit dieser Musik wenig in Berührung kämen. Die oben ausführlich dargestellte Zielvorstellung *Musik(en) kennenlernen* ist zum Teil auch mit anderen Zielvorstellungen der Musiklehrer:innen verknüpft: Die Schüler:innen sollen aus Sicht der Musiklehrer:innen nämlich verschiedene Musik(en) und in diesem Rahmen *auch* beziehungsweise *gerade* Klassische Musik unter anderem auch deshalb kennenlernen, damit sie musikalische Auswahlmöglichkeiten haben (5.3.1.1), damit sie eine generelle Offenheit im Umgang mit verschiedenen Musiken erlernen (5.3.1.2) oder damit ihnen die Teilhabe an musikalisch-sozialen Praxen ermöglicht werden kann (5.3.1.3).

Auch die Zielvorstellung *Wissensvermittlung* (5.3.2) nimmt in den Ausführungen der Musiklehrer:innen eine bedeutende Rolle ein; bis auf Frau Fischbach sprechen alle interviewten Musiklehrer:innen davon, mit der Behandlung Klassischer Musik

entsprechende Wissensbestände vermitteln zu wollen.<sup>114</sup> Festzuhalten ist ebenfalls, dass der Epochenüberblick ein bei den interviewten Musiklehrer:innen beliebtes Werkzeug zur Vermittlung musikbezogener Wissensbestände ist (vgl. 5.3.2.1). Die in diesem Kontext virulente Frage nach einem Kanon an zu vermittelnden Werken Klassischer Musik wird von den befragten Musiklehrer:innen unterschiedlich – teils befürwortend, teils ablehnend – problematisiert (vgl. 5.3.2.2).

Die weiteren Zielvorstellungen *Bereicherung der eigenen Musikpraxis der Schüler:innen* (5.3.3) und *(Selbst-)Reflexionsprozesse anstoßen* (5.3.4) sind weniger breit vertreten und lassen sich im ersten Fall vor allem bei Frau Adam, Frau Dachowicz und Herrn Hanovsky, im zweiten Fall bei Frau Enz und Herrn Hanovsky wiederfinden.

Tabelle 5.1 stellt übersichtlich dar, welche Zielvorstellungen die interviewten Musiklehrer:innen mit dem Einsatz von Klassischer Musik im Musikunterricht verfolgen. Diese Darstellung soll vor allem aufzeigen, wie die in der Datenauswertung herausgearbeiteten Zielvorstellungen im Datenmaterial verankert sind. Aufgrund von Samplingstrategie und Samplegröße der vorliegenden *qualitativen* Arbeit dürfen aus dieser Verteilung jedoch in keinster Weise statistische Verallgemeinerungen geschlossen werden!

	Frau Adam	Herr Bongardt	Frau Claffen	Frau Dachowicz	Frau Enz	Frau Fischbach	Frau Groß	Herr Hanovsky
Musik(en) kennenlernen								
Wissensvermittlung								
Bereicherung der eigenen Musikpraxis der Schüler:innen								
(Selbst-)Reflexionsprozesse anstoßen								

Tabelle 5.1: Verteilung der rekonstruierten Zielvorstellungen bei den interviewten Musiklehrer:innen. Die graue Einfärbung von Tabellenzellen meint, dass die genannten Zielvorstellungen aus den Äußerungen der jeweiligen Musiklehrer:innen rekonstruiert werden können.

<sup>114</sup> Vermuten lässt sich, dass Frau Fischbach diese Zielvorstellung nicht thematisiert, da sie in einer Grundschule arbeitet und für sie hier die Vermittlung von musiktheoretischen und -geschichtlichen Wissensbeständen eine unter Umständen eher untergeordnete Rolle im Vergleich zur weiterführenden Schule spielt.

Vergleicht man die in den vorhergehenden Unterkapiteln rekonstruierten Zielvorstellungen, die die interviewten Musiklehrer:innen mit dem Einsatz von Klassischer Musik im Musikunterricht verfolgen, mit den im theoretischen Teil dieser Arbeit vorgestellten diesbezüglichen musikdidaktischen Diskursen (2.2.2) und den Perspektiven der britischen Musiklehrer:innen aus Greens Studie (2.3), so sind zunächst einige Schnittmengen zu erkennen. Die bei allen interviewten Musiklehrer:innen feststellbare recht unspezifische Überlegung, dass Schüler:innen in der Schule verschiedene Musik(en) und somit auch Klassische Musik kennenlernen sollen, findet sich in ähnlicher Weise im musikdidaktischen Diskurs und in den Aussagen der britischen Musiklehrer:innen aus Greens Studie wieder; gleiches gilt – wenn auch in unterschiedlichem Maße – für die hiermit verknüpften Zielvorstellungen *Auswahl ermöglichen, generelle Offenheit der Schüler:innen erreichen* und *Teilhabe an musikalisch-sozialen Praxen ermöglichen*. Die von nahezu allen interviewten Musiklehrer:innen vertretene Vorstellung, dass sich Klassische Musik zum Vermitteln von musikalischen Wissensbeständen eignet, ist in Heß' Systematisierung mit dem Zielhorizont Kulturtradierung verknüpft; vergleichbare Positionierungen finden sich nicht nur in den Äußerungen der Musiklehrer:innen in Greens Studie, sondern auch im musikdidaktischen Diskurs. Auch die Überlegung, dass Klassische Musik zur *Bereicherung der eigenen Musikpraxis* der Schüler:innen beitragen kann, wird vereinzelt im musikdidaktischen Diskurs und von den Musiklehrer:innen in Greens Studie vertreten – sowohl mit Bezug auf die intendierte Bereicherung der Musik-Rezeption der Schüler:innen durch Klassische Musik als auch hinsichtlich der Bedeutung von Klassischer Musik für schulische Musizierprozesse sind jedoch nicht nur affirmative, sondern zum Teil auch dezidiert kritische Stimmen im musikdidaktischen Diskurs feststellbar. Von den genannten Schnittmengen zwischen den aus den Äußerungen der interviewten Musiklehrer:innen rekonstruierten Zielvorstellungen und entsprechenden musikdidaktischen Positionen hebt sich die unter 5.3.4 vorgestellte Zielvorstellung *(Selbst-)Reflexionsprozesse anstoßen* ab. Die hierunter subsumierten Gedankengänge lassen sich in dieser Form weder in den unter 2.2.2 systematisierten Überlegungen zum Einsatz von Klassischer Musik im Musikunterricht noch in den Äußerungen der für Greens Studie interviewten Musiklehrer:innen wiederfinden. Für die vorliegende Arbeit hat diese Zielvorstellung jedoch eine besonders große Bedeutung, da sie in großer Nähe zu der in 5.5.3 ausführlicher vorgestellten Strategie steht, die wahrgenommene Fremdheit Klassischer Musik für Schüler:innen produktiv zu nutzen.

## 5.4 Die wahrgenommene Fremdheit Klassischer Musik

Ein zentraler Aspekt im Nachdenken der interviewten Musiklehrer:innen über Klassische Musik im Musikunterricht ist das wahrgenommene Verhältnis der Schüler:innen zu Klassischer Musik. Dieses im Folgenden ausführlich dargestellte wahrgenommene Verhältnis der Schüler:innen zu Klassischer Musik basiert zum einen auf konkreten Erfahrungen der Musiklehrer:innen im Unterrichtsalltag, zum anderen aber auch auf ihren grundsätzlichen Annahmen und Überzeugungen über Schüler:innen und Konstruktionen über die Rolle von Klassischer Musik in deren Leben. Wie gezeigt werden wird, lassen sich die individuellen Wahrnehmungen des Verhältnisses der Schüler:innen zu Klassischer Musik unter der allgemeineren Einschätzung subsumieren, dass Klassische Musik den Schüler:innen fremd ist. Im Speziellen sind hier jedoch unterschiedliche Fremdheitsdimensionen zu unterscheiden (siehe 5.4.2). Der Fremdheitsbegriff, von Frau Enz im Interview zur Charakterisierung des Verhältnisses der Schüler:innen zu Klassischer Musik verwendet, wurde zunächst als in-vivo-code und somit wörtlich aus dem Datenmaterial übernommen. Von dieser Begriffsverwendung angeregt habe ich mich mit Diskursen zu Fremdheitsbegriff(en) und Fremdheitserfahrung(en) beschäftigt und mich im fortgeschritteneren Forschungsprozess dazu entschieden, den Fremdheitsbegriff nicht nur als in-vivo-code, sondern auch als Kode zur Subsumtion verschiedener anderer Passagen im Datenmaterial zu verwenden. Insgesamt hat sich gezeigt, dass die rekonstruierte Wahrnehmung, dass Klassische Musik den Schüler:innen fremd ist, eine überaus bedeutende Rolle im Datenmaterial spielt, sodass diese Wahrnehmung im Prozess des selektiven Kodierens als Kernkategorie gedient hat und als Dreh- und Angelpunkt meiner Grounded Theory zum Nachdenken von Musiklehrer:innen über Klassische Musik im Musikunterricht fungiert. Insbesondere anhand der aus den Interviews rekonstruierten Handlungsstrategien der Musiklehrer:innen (vgl. 5.5) kann gezeigt werden, wie wirkmächtig und reflexionswirksam die Wahrnehmung ist, dass Klassische Musik den Schüler:innen fremd ist.

Im folgenden Unterkapitel möchte ich zunächst in einem Exkurs externe Theorien zu Fremdheit heranziehen (5.4.1), um vor diesem Hintergrund die Kernkategorie *Wahrnehmung, dass Klassische Musik den Schüler:innen fremd ist* zu entfalten (5.4.2). In 5.4.3 werden ergänzend Berichte der Musiklehrer:innen zu Reaktionen ihrer Schüler:innen auf Klassische Musik herangezogen; 5.4.4 stellt eine geraffte Zusammenfassung und Diskussion der dargestellten Überlegungen dar.

### 5.4.1 Exkurs: Fremdheitstheorien und Fremdeheitsbegriff(e)

Ausgehend von dem von Frau Enz ins Spiel gebrachten Fremdeheitsbegriff habe ich bestehende Diskurse zu Fremdheitstheorien und Fremdeheitsbegriff(en) hinzugezogen; ein solches Vorgehen wird gemeinhin für den fortgeschritteneren Forschungsprozess gemäß der GTM als sinnvoll erachtet (vgl. 4.1.2). Insbesondere habe ich in diesem Kontext die Überblicksdarstellung *Theorien des Fremden* des Kulturwissenschaftlers Wolfgang Müller-Funk (2016), Ortfried Schöffers Aufsatz *Modi des Fremderlebens* (Schöffter, 1991) und ausgewählte Schriften des Phänomenologen Bernhard Waldenfels (z.B. Waldenfels, 1990; 1997; 2006) betrachtet. Zum Teil sind die Ausführungen der genannten Autoren bereits in musikpädagogischen Kontexten rezipiert worden; so bezieht sich beispielsweise Thomas Ott in seinem Aufsatz *Unsere fremde Musik* (Ott, 1998) auf Waldenfels' Überlegungen und knüpft an Schöffers *Modi des Fremderlebens* an. Jürgen Vogt (1998) greift dies auf und proklamiert in seinem Beitrag *Das Eigene und das Fremde*, „daß *Das Fremde* als Thema der Musikpädagogik [...] zu den Grundthemen musikpädagogischen Denkens und Handelns gehört“ (Vogt, 1998, S. 4, H. i. O.); Vogt nimmt insbesondere Bezug auf die Gedanken von Waldenfels. Aus jüngerer Zeit sind in diesem Zusammenhang auch die Arbeiten von Lukas Bugiel zu nennen, welcher sich um die Grundlegung einer Theorie von musikalischer Bildung als Transformationsprozess bemüht und diesbezüglich auf die Überlegungen von Hans-Christoph Koller (z. B. Koller, 2018) und die hierfür relevanten Elemente des Waldenfelsschen Denkens aufbaut (Bugiel, 2021a; 2021b).

Müller-Funk verortet zu Beginn seiner genannten Überblicksdarstellung das Fremde als zentrales Element des kulturwissenschaftlichen Diskurses:

„Die Beschäftigung mit der Figur des Fremden gehört seit mehreren Jahrzehnten zum unverzichtbaren Bestandteil gegenwärtiger kultureller, sozialer sowie politischer Diskurse und Debatten. Phänomene wie Migration, Kulturtransfer und globale Medialität im Bereich von Kommunikation und Information, die allesamt ein verändertes Verhältnis von Fremdheit und Heimat implizieren, halten diese Aktualität wach. [...] Es scheint, als ob mit der sich verändernden Figur des Fremden jene kulturelle Dynamik beschrieben wird, die heute Gegenstand kulturwissenschaftlicher Forschungen ist: Migration, Transfer, inter- und transkulturelle Beziehung in einer global gewordenen Welt.“ (Müller-Funk, 2016, S. 15)

Ausgehend von der These, dass „sich das Fremde [...] verdeckt als Teil des Eigenen“ (Müller-Funk, 2016, S. 15) erweist, führt Müller-Funk aus, dass er es für nicht



angebracht hält, das Fremde und das Eigene als in realiter voneinander abgrenzbare Gegensätze zu betrachten, „sondern als Pole einer unaufkündbaren Relation“ (Müller-Funk, 2016, S. 15). Fremdheit entstehe erst vor dem Hintergrund von „ausschließenden [und] verbindenden Grenzformationen und -konstruktionen“ (Müller-Funk, 2016, S. 16). Seien es Mechanismen wie Verbindung und Trennung oder Ein- und Ausschluss, deutlich werde, „wie Liminalität und Alterität miteinander verwoben sind“ (Müller-Funk, 2016, S. 16). Das Fremde sei vor diesem Hintergrund das, was „vom einzelnen aus betrachtet jenseits einer bestimmten, oftmals unsichtbaren Grenze angesiedelt ist“ (Müller-Funk, 2016, S. 16). Mit der potenziellen Veränderbarkeit dieser Grenze(n) erhalte aber auch das Fremde eine grundsätzliche Beweglichkeit beziehungsweise Veränderbarkeit: „Was *fremd* und was *eigen* ist, das ist in höchstem Maße kontextabhängig, das heißt von den jeweiligen Mustern des Teilens und Zusammenführens bestimmt“ (Müller-Funk, 2016, S. 16, H. i. O.). Die von Müller-Funk herausgestellte grundsätzliche Relationalität des Fremden erweist sich als wesentlicher Bestandteil auch anderer Auseinandersetzungen mit dem Phänomen des Fremden (vgl. Schäffter, 1991, S. 12 f.; Waldenfels, 1997, S. 23).

Müller-Funk geht weiterhin davon aus, dass sich der Fremdheitsbegriff einer eindeutigen Definition entzieht (vgl. Müller-Funk, 2016, S. 17). In der Folge fächert er jedoch auf, was unter dem Begriff *der* Fremden (Personen) und unter dem Begriff *des* Fremden gefasst werden könne; es entspannt sich ein Netz an semantisch verwandten und zum Teil gar synonymen Begrifflichkeiten.<sup>115</sup> Fremde würden „aus der Perspektive der Einheimischen als unbekannt wahrgenommen“ (Müller-Funk, 2016, S. 18), sie entzögen sich einer Einordnung und beinhalteten „ein Moment der Störung“ (Müller-Funk, 2016, S. 18), das unter anderem auf das Eindringen in einen den Einheimischen eigenen Raum zurückzuführen sei. Der Begriff des Fremden sei nicht nur mit dem Unbekannten, sondern „sogar mit dem Unheimlichen verschwägert“ (Müller-Funk, 2016, S. 18). Das Fremde könne insofern beunruhigend, irritierend oder furchteinflößend sein (vgl. Müller-Funk, 2016, S. 18), als dass es nicht nur „nicht *zu uns* gehört, sondern, dass man nicht weiß, wohin es überhaupt gehört“ (Müller-Funk, 2016, S. 18, H. i. O.).

Auch Schäffter hebt wie Müller-Funk die Relationalität von Fremdheit hervor, indem er Fremdheit „nicht als objektive[n] Tatbestand“ (Schäffter, 1991, S. 12) einordnet: „Fremdheit ist [. . .] keine Eigenschaft von Dingen oder Personen, sondern

---

<sup>115</sup> Interessant, aber auch bereits bei anderen Autor:innen so oder so ähnlich vorzufinden (vgl. z.B. Waldenfels, 1997, S. 20), ist Müller-Funks Hinweis darauf, dass beispielsweise das Englische im Gegensatz zum Deutschen begrifflich zwischen unterschiedlichen Phänomenlagen des Fremden oder des Anderen unterscheidet (Müller-Funk, 2016, S. 17).

ein Beziehungsmodus, in dem wir externen Phänomenen begegnen“ (Schäffter, 1991, S. 12). Aus der beschriebenen Relationalität des Fremden folge die Überlegung, dass Fremdheit die Differenz zwischen dem Eigenen und dem Anderen voraussetze. Diese Differenz sei eine noch näher zu bestimmende „elementare[ ] Scheidelinie“ (Schäffter, 1991, S. 14), welche als „Grenzlinie, Kontaktstelle, Spannungsgefälle, Konfliktfeld, Berührungsfläche, Erfahrungshorizont, Informationsquelle“ (Schäffter, 1991, S. 14) zu charakterisieren sei. In inhaltlicher Hinsicht könne das Fremde auf dieser Basis als auswärtig, abgetrennt, nicht eigen, fremdartig, (noch) unbekannt, unerkennbar oder unheimlich erlebt werden (vgl. Schäffter, 1991, S. 14). Schäffters Überlegungen zeigen also parallel zu Müller-Funks Ausführungen ein Netz semantisch naher Begriffe zum Fremdeheitsbegriff, auch wenn bei ihm stärker die Begegnung mit dem Fremden im Mittelpunkt steht.

Umfassender und ausführlicher, wenngleich auch komplexer und anspruchsvoller nachzuvollziehen, stellt sich die begriffliche Auseinandersetzung mit dem Fremden bei Waldenfels dar. Grundsätzlich ist Waldenfels' Schaffen durchzogen vom Sujet des Fremden beziehungsweise der Erfahrung des Fremden; insbesondere sei hier verwiesen auf seine vierbändigen *Studien zur Phänomenologie des Fremden* (Waldenfels, 1997; 1998, 1999a; 1999b) sowie auf die Schriften *Stachel des Fremden* (Waldenfels, 1990) und *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden* (Waldenfels, 2006). Waldenfels' Analyse des Fremden beginnt mit der Feststellung, dass „das Fremde für uns etwas Alltägliches, Altvertrautes“ (Waldenfels, 1997, S. 16) ist; es begegne uns unter anderem in den Kontexten Gastrecht, Asylrecht und Sprachenvielfalt, aber auch in Begriffen wie *Fremdeln* und *Entfremdung*. Das Fremde bleibe relativ und „gebändigt, solange ein mythischer Rahmen oder – wie bei den klassischen Griechen – ein kosmisches Ordnungsgefüge Eigenes und Fremdes umgreift“ (Waldenfels, 1997, S. 16). Erst „wenn zu Beginn der Neuzeit die große Gesamtordnung zersplittert“ und „die *Kette des Seins*, die einstmals alles mit allem verknüpfte“ (Waldenfels, 1997, S. 16, H. i. O.), reiße, trete das radikal Fremde in Erscheinung (vgl. Koller, 2018, S. 79). An die Stelle einer einzigen Gesamtordnung tritt eine Pluralität begrenzter Ordnungen: „Diese Kontingenz begrenzter Ordnungen bildet die Vorbedingung dafür, daß es Fremdes gibt, und zwar in dem präzisen Sinne, daß etwas sich dem Zugriff der Ordnung entzieht“ (Waldenfels, 1997, S. 20). Wenn im Rahmen einer alles umfassenden Gesamtordnung also Dinge fremd erscheinen, so können diese nur relativ zu dieser Gesamtordnung fremd erscheinen. Anders offenbart es sich bei Annahme einer Vielzahl kontingenter – d.h. nicht zwingend auf eine bestimmte Art und Weise beschaffener – und begrenzter Ordnungen; potenziell lässt sich zu je-

der dieser begrenzten Ordnungen etwas denken, das sich dem Zugriff der jeweiligen Ordnung entzieht. Waldenfels fasst dies fast schon aphoristisch zusammen: „So viele Ordnungen, so viele Fremdheiten“ (Waldenfels, 1997, S. 35).

Waldenfels stellt im Weiteren dar, dass sich hinter den Begriffen *fremd* oder *Fremdheit* „ein recht komplexer Bedeutungsgehalt“ (Waldenfels, 1997, S. 20) verbirgt; unter anderem macht er dies deutlich, indem er drei Bedeutungsdimensionen des Begriffes *fremd* unterscheidet. Diese unterschiedlichen Bedeutungsdimensionen spiegelten sich, hier zeigt sich eine Parallele zwischen Waldenfels und Müller-Funk, in anderen Sprachen (z.B. im Englischen) insofern wider, als dass mehrere zu verwendende Wörter existieren. Fremd sei Waldenfels zufolge erstens das, „was außerhalb des eigenen Bereichs vorkommt“ (Waldenfels, 1997, S. 20), zweitens das, „was einem Anderen gehört“ (Waldenfels, 1997, S. 20), und schließlich drittens das, „was von fremder Art ist und als fremdartig gilt“ (Waldenfels, 1997, S. 20). Für diese drei Aspekte des Ortes, des Besitzes und der Art kennt das Englische beispielsweise die Begriffe *foreign*, *alien* und *strange*; im Deutschen werden die genannten Bedeutungsdimensionen in gewisser Weise undifferenziert in einem Begriff vereint.<sup>116</sup> Die These, dass die drei Merkmale, „die das Fremde gegenüber dem Eigenen auszeichnen, [...] unabhängig voneinander variieren“ (Waldenfels, 1997, S. 20) können, macht Waldenfels durch folgendes Beispiel deutlich:

„Der Nachbar in der eigenen Stadt kann mir von seinen Sitten her fremd sein; umgekehrt mag mir das Nachbarhaus, das einem anderen gehört, vertraut sein; eine Fremdsprache wird selbst dann nicht zur Muttersprache, wenn ich sie fließend spreche.“ (Waldenfels, 1997, S. 20)

Waldenfels (1997, S. 20) betont im weiteren Verlauf, dass „[u]nter den genannten drei Aspekten [...] der Ortsaspekt den Ton“ angibt.<sup>117</sup> Er führt aus, dass Fremdes „nicht einfach ein Anderes“ (Waldenfels, 1997, S. 20) ist: So könne beispielsweise ein Apfel von einer Birne unterschieden werden, da „[d]as eine [...] schlichtweg das andere des anderen, wenn wir es als dieses oder jenes bestimmen“ (Waldenfels, 1997, S. 21), sei und diese Unterscheidung „sich im Medium eines Allgemeinen, das uns erlaubt, zwischen verschiedenen Früchten [...] zu unterscheiden“ (Waldenfels, 1997, S. 21), vollziehe. Demgegenüber könne das Fremde vom Eigenen nicht aufgrund einer *spezifischen Differenz* unterschieden werden – vielmehr unterscheide das Fremde *sich selbst* vom Eigenen (vgl. Waldenfels, 1997, S. 21):

<sup>116</sup> An dieser Stelle sei auf frühere Überlegungen von mir verwiesen. In einem englischsprachigen Artikel zu einem früheren Stadium meiner Arbeit habe ich die Begriffe *alien*, *strange* und *foreign* beziehungsweise die Substantive *alienness*, *strangeness* und *foreignness* der Einfachheit halber synonym verwendet (vgl. Recklies, 2021). Dies muss rückblickend hinterfragt werden!

<sup>117</sup> Koller weist darauf hin, dass Waldenfels deshalb den ersten Band der *Studien zur Phänomenologie des Fremden* mit *Topographie des Fremden* betitelt (Koller, 2018, S. 82).

„Das Fremde befindet sich nicht einfach anderswo, es ist ähnlich wie Schlafen vom Wachen, Gesundheit von der Krankheit, Alter von der Jugend durch eine Schwelle vom jeweils Eigenen getrennt. Dabei steht keiner von uns jemals auf beiden Seiten der Schwelle zugleich.“ (Waldenfels, 1997, S. 21)

Wie Müller-Funk und Schäffter betont auch Waldenfels die Relationalität des Fremden, indem er hervorhebt, dass *das Fremde an sich* nicht existiert; es gebe „vielmehr verschiedene Fremdheitsstile“ (Waldenfels, 1997, S. 23): Fremdheit bestimme sich „okkasionell, bezogen auf das jeweilige Hier und Jetzt, von dem aus jemand spricht, handelt und denkt“ (Waldenfels, 1997, S. 23). Ein objektiv zu bestimmendes Fremdes überhaupt existiere genauso wenig wie ein objektiv zu bestimmendes Links oder Rechts (Waldenfels, 1997, S. 23; vgl. auch Waldenfels, 1997, S. 96).

In Anlehnung an Edmund Husserl stellt Waldenfels dar, dass dem Fremden auf ontologischem Wege nicht beizukommen ist (Waldenfels, 1997, S. 25): Anstatt die Frage „*Was ist das Fremde?*“ (Waldenfels, 1997, S. 25, H. i. O.) zu stellen, gelte es vielmehr nach dem „Ort des Fremden in der Erfahrung“ (Waldenfels, 1997, S. 26) zu fragen: Fremdheit lasse sich durch die „Art ihrer *Zugänglichkeit*“ (Waldenfels, 1997, S. 26, H. i. O.) bestimmen. Waldenfels zufolge erweise sich die Zugänglichkeit des Fremden als „Zugänglichkeit eines Unzugänglichen“ (Waldenfels, 1997, S. 26). Hier von ausgehend gelte, folgt man Waldenfels' Ausführungen, dass dem Ortsaspekt des Fremden besondere Bedeutung zukommt: „Der Ort des Fremden in der Erfahrung ist streng genommen ein Nicht-Ort“ (Waldenfels, 1997, S. 26). Neben der eben angeführten Umschreibung des Fremden als „bewährbare Zugänglichkeit des original Unzugänglichen“ (Waldenfels, 1997, S. 25) formuliert Waldenfels ähnlich paradox: „Das Fremde *zeigt sich, indem es sich uns entzieht*“ (Waldenfels, 1997, S. 42, H. i. O.).

Die beiden genannten paradoxen Umschreibungen des Fremden lassen sich – das liegt in der Natur ihrer paradoxen Anlage – nicht eindeutig aufschlüsseln. Eine (und sicherlich nicht die einzige) Lesart dieser Umschreibungen könnte sein, dass das Fremde selbst sich dem jeweiligen Subjekt nicht zeigen kann beziehungsweise dass das Fremde selbst dem jeweiligen Subjekt nicht zugänglich sein kann, da es sich ja dem Zugriff der jeweiligen Ordnung des jeweiligen Subjekts verweigert. Dass es sich aber dem jeweiligen Subjekt entzieht und diesem unzugänglich ist, lässt sich prinzipiell auf einer anderen, einer Metaebene wahrnehmen. Waldenfels selbst umschreibt das Fremde an anderer Stelle als „eine Art *Hyperphänomen*, da es sich zeigt, indem es sich entzieht“ (Waldenfels, 2006, S. 56, Hervorhebung ER). So manifestiert sich zwar nicht das Fremde *an sich* und es wird auch nicht das Fremde *an sich* zugänglich, es zeigt sich allerdings das Fremde *als etwas, das sich uns entzieht* und wird uns

zugänglich *als etwas, das uns unzugänglich ist*. Das Fremde offenbare sich uns also dann als Fremdes, wenn es sich einer bestehenden Ordnung entziehe (vgl. Koller, 2018, S. 83), hier zeigt sich erneut die grundsätzliche Relationalität des Fremden. Die Überlegungen von Waldenfels hat Koller in seiner bedeutenden erziehungswissenschaftlichen Monografie *Bildung anders denken* (Koller, 2018) für die Entfaltung einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse fruchtbar gemacht. Unter anderem nutzt Koller die Ausführungen von Waldenfels, um solche Situationen zu konkretisieren, die Bildungsprozesse im beschriebenen Sinne potenziell auslösen könnten, und um genauer zu beleuchten, wie denn transformatorische Bildungsprozesse überhaupt ablaufen könnten. In diesem Kontext erhalten die von Waldenfels unterschiedenen drei Reaktionen auf das Fremde eine besondere Bedeutung (Waldenfels, 1997, S. 45 ff.): erstens die „Gleichsetzung von Fremdheit und Feindlichkeit“, zweitens die „Aneignung des Fremden“ und drittens das „Antworten auf den Anspruch des Fremden“. Diese Reaktionen sowie Kollers Überlegungen zu einer transformatorischen Bildungstheorie werden in den Kapiteln 6 und 7 ausführlicher dargestellt und zur literaturgestützten Erweiterung und zur Diskussion der aus den Daten entwickelten Theorie herangezogen.

Am Ende dieses Exkurses sollen folgende Aspekte festgehalten werden: Das Fremde ist nach Müller-Funk, Schäffter und Waldenfels nicht als etwas Absolutes, sondern essenziell als relationales Phänomen zu denken. Etwas ist nie fremd *an sich*, sondern immer nur fremd *für eine Person*. Diese Einschätzung wird in den herangezogenen Schriften durchweg geteilt. Mit Waldenfels gesprochen lässt sich ergänzen, dass das Fremde immer nur fremd in Bezug auf eine bestehende und kontingente, nicht zwingend notwendig so beschaffene, Ordnung sein kann – und zwar in dem Sinne, dass es dadurch fremd wird, dass es sich dem Zugriff dieser jeweiligen Ordnung verweigert. Der Begriff des Fremden ist zwar uneindeutig und entzieht sich, da dem Fremden ontologisch nicht beizukommen ist, einer eindeutigen Definition. Es lassen sich allerdings aus den vorgestellten Überlegungen von Müller-Funk, Schäffter und Waldenfels inhaltlich verwandte, zum Teil synonym gebrauchte Begriffe sammeln, welche ein Netz an semantisch nahen Beschreibungen ergeben – deutlich wird insgesamt, wie facettenreich der Fremdheitsbegriff ist und welches semantische Potenzial diesem innewohnt.

Tabelle 5.2 fasst die zentralen Ergebnisse dieser exkursorischen Literatursichtung zu Fremdheitstheorien und Fremdheitsbegriff(en) zusammen und stellt die Positionen von Müller-Funk, Schäffter und Waldenfels einander gegenüber. Wie in der Tabelle

dargestellt lohnt sich eine genauere Betrachtung, welche semantisch nahen Begriffe bei welchem Autor zu finden sind. Hier fällt zunächst auf, dass keiner der mit aufgenommenen Begriffe von allen drei Autoren verwendet wird; wohl aber gibt es Überschneidungen zwischen jeweils zwei Autoren. Müller-Funk und Schäffter gebrauchen beide die Begriffe *nicht eigen*, *(noch) unbekannt* und *unheimlich*. Demgegenüber sind sowohl bei Schäffter als auch bei Waldenfels die Begriffe *unzugänglich* und *fremdartig* anzutreffen. Eine Vielzahl an weiteren Begriffen und Umschreibungen sind jeweils nur bei einzelnen Autoren zu finden.

	<b>Wolfgang Müller-Funk</b>	<b>Ortfried Schäffter</b>	<b>Bernhard Waldenfels</b>
Profession des Autors	Kulturwissenschaftler	Diplom-Politologe, Erziehungswissenschaftler	Philosoph, Phänomenologe
Schrift	Theorien des Fremden. Eine Einführung (2016)	Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit (1991)	Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I (1997)
Nicht-Definierbarkeit und Relationalität des Fremden	„Diesem Buch liegt die Kernthese zugrunde, dass sich der Begriff des <i>Fremden</i> [...] nicht eindeutig definieren lässt.“ (S. 17)  „Was <i>fremd</i> und was <i>eigen</i> ist, das ist in höchstem Maße kontextabhängig“ (S. 16).	„Fremdheit ist daher keine Eigenschaft von Dingen oder Personen, sondern ein Beziehungsmodus, in dem wir externen Phänomenen begegnen. Fremdheit ist ein relationaler Begriff“ (S. 12).	„Es gibt also nicht <i>das Fremde</i> , es gibt vielmehr verschiedene Fremdheitsstile. Fremdheit bestimmt sich [...] okkasionell, bezogen auf das jeweilige Hier und Jetzt, von dem aus jemand spricht, handelt und denkt.“ (S. 23)
Semantisch nahe Begriffe	nicht eigen (S. 16) „unbekannt“ (S. 18) unheimlich (S. 18)	nicht eigen (S. 14) noch unbekannt (S. 14) unheimlich (S. 14)	
		unzugänglich (S. 14) fremdartig (S. 14)	unzugänglich (S. 25) „fremdartig“ (S. 20)
	anders (S. 17) ein Moment der Störung beinhaltend (S. 18) nicht einzuordnen (S. 18) beunruhigend (S. 18) irritierend (S. 18) furchteinflößend (S. 18)	auswärtig (S. 14) abgetrennt (S. 14) unerkennbar (S. 14)	außerhalb des eigenen Bereichs vorkommend (S. 20) anderen Menschen zugehörig (S. 20) sich entziehend (S. 42)

Tabelle 5.2: Gegenüberstellung der Überlegungen von Müller-Funk, Schäffter und Waldenfels zum Fremdbegriff und jeweils verwendete semantisch nahe Begriffe<sup>118</sup>

<sup>118</sup> Die in den letzten Tabellenzeilen angeführten Begriffe sind aus Gründen der Übersichtlichkeit alle in adjektivischer Form angegeben. In den zitierten Texten ist dies meistens nicht der Fall: So finden sich oftmals nominalisierte Formen wie z.B. „das Unheimliche“ (Schäffter, 1991, S. 14). Somit erklärt sich, warum die meisten der angegebenen Verweise keine wörtlichen Zitate sind. Alle Hervorhebungen in den Zitaten im Original.

Grundsätzlich ist eine vergleichende Gegenüberstellung, wie sie in diesem Kapitel und in Tabelle 5.2 vorgenommen worden ist, einerseits zulässig und für den weiteren Gang dieser Arbeit hilfreich. Andererseits gilt es sich zu vergegenwärtigen, dass im Rahmen dieser Arbeit nur jeweils Auszüge aus *einer* Schrift *eines* Autors berücksichtigt worden sind. Hinzu kommt, dass die berücksichtigten Autoren auch noch *jeweils anderer* Profession sind. Für eine detailliertere und tiefergehende Analyse zu Fremdheitstheorien und Fremdhheitsbegrif(en) ist es unerlässlich, die jeweiligen Positionen gründlicher zu betrachten und vor allem innerhalb der jeweiligen disziplinären Diskurse zu verorten beziehungsweise disziplinübergreifend zueinander in Beziehung zu setzen. Im Kontext der vorliegenden Arbeit hat der durchlaufene Exkurs vor allem gezeigt, dass der Fremdheitsbegriff zur Subsumtion des von den interviewten Musiklehrer:innen wahrgenommenen Verhältnisses der Schüler:innen zu Klassischer Musik geeignet ist. Dieser verwendete Fremdheitsbegriff basiert auf der beschriebenen begrifflichen Uneindeutigkeit und schließt die genannten und auch weitere semantisch nahe Beschreibungen mit ein. Somit ist der verwendete Fremdheitsbegriff zwar recht unscharf und sicherlich auch eher *alltagssprachlich*, er erscheint jedoch im Rahmen dieser Arbeit als sinnvoller abstrahierender Überbegriff der einzelnen Qualifizierungen des Verhältnisses der Schüler:innen zu Klassischer Musik durch die interviewten Musiklehrer:innen. Wichtig ist an dieser Stelle der erneute Hinweis, dass der Fremdheitsbegriff aus dem Datenmaterial als *in-vivo-code* entnommen worden ist und nicht ausschließlich von außen an das Datenmaterial herangetragen wurde. Damit dieser Fremdheitsbegriff auch zur Subsumtion verschiedener anderer Ausschnitte des Datenmaterials verwendet werden konnte, wurde dieser jedoch, wie beschrieben, vor dem Hintergrund herangezogener externer Theorien reflektiert. Diesen Arbeitsschritt verstehe ich als praktische Realisation einer abduktiven Forschungshaltung und als kreative Verknüpfung von Datenmaterial und bestehenden Theorien (Kelle, 2011, S. 249; ausführlicher hierzu 4.1.2).

#### **5.4.2 Dimensionen des Fremden im Nachdenken der Musiklehrer:innen**

Um das wahrgenommene Verhältnis der Schüler:innen zu Klassischer Musik zu charakterisieren, wählt nur Frau Enz den Begriff der *Fremdheit*. Allerdings lassen sich in den Ausführungen aller Musiklehrer:innen alternative Begriffe und ähnliche Auffassungen finden, welche aufgrund ihrer semantischen Nähe unter dem am Ende von 5.4.1 etablierten alltagssprachlichen Fremdheitsbegriff subsumiert werden können.



Die verschiedenen Qualifizierungen des wahrgenommenen Verhältnisses der Schüler:innen zu Klassischer Musik durch die interviewten Musiklehrer:innen sind in Abbildung 5.1 – noch ungeordnet – dargestellt.

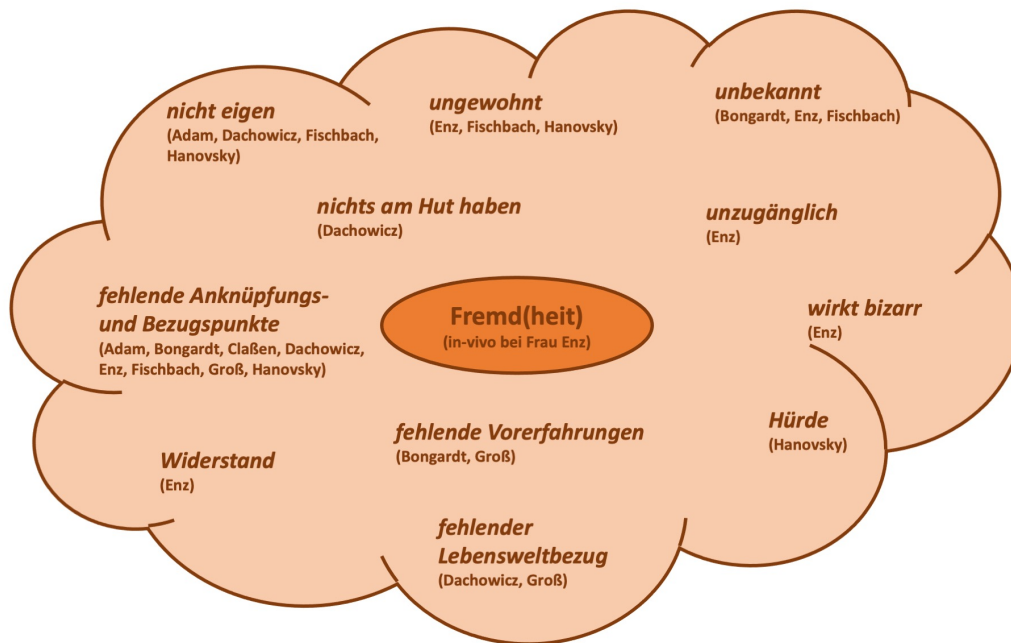


Abbildung 5.1: Qualifizierungen des wahrgenommenen Verhältnisses der Schüler:innen zu Klassischer Musik durch Musiklehrer:innen; ungeordnet (eigene Darstellung)

In den folgenden Unterkapiteln werden diese verschiedenen Qualifizierungen zu übergeordneten *Dimensionen des Fremden* zusammengefasst, welche einzeln vorgestellt werden. Unterschieden werden

- Fremdheit im Sinne von Unbekanntheit (5.4.2.1)
- Fremdheit im Sinne von fehlendem Bezug (5.4.2.2)
- Fremdheit im Sinne von Nicht-Eigenheit (5.4.2.3) und
- Fremdheit im Sinne von Widerstand und Hürde (5.4.2.4).<sup>119</sup>

Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass das wahrgenommene Verhältnis der Schüler:innen zu Klassischer Musik in deutlichem Maße auf Annahmen und Konstruktionen der Musiklehrer:innen bezüglich Klassischer Musik und bezüglich ihrer Schüler:innen basiert. Wie in 5.4.3 dargestellt wird, lassen sich darüber hinaus auch die Berichte der Musiklehrer:innen von Reaktionen der Schüler:innen auf Klassische Musik als relevant für die grundsätzliche Wahrnehmung einordnen, dass Klassische Musik für Schüler:innen fremd ist.

<sup>119</sup> In Kapitel 5.4.4 wird der dieser Unterscheidung zugrunde liegende Dimensionalisierungsprozess reflektiert.

#### 5.4.2.1 Fremdheit im Sinne von Unbekanntheit

Frau Fischbach spricht davon, dass Klassische Musik für Schüler:innen „erst einmal etwas total Ungewohntes“ ist. Auch Frau Enz bedient sich dieses Begriffes; sie sieht darüber hinaus eine inhaltliche Nähe der Begriffe *ungewohnt* und *fremd*, was dadurch deutlich wird, dass sie diese in ihren Ausführungen mit einer Konjunktion verbindet und sogar synonym zu verwenden scheint („etwas, was fremd *und* ungewohnt ist“ [Hervorhebung ER]). Darüber hinaus verwendet Frau Enz auch den Begriff „neu“. Vergleichbar zu den Einschätzungen von Frau Fischbach und Frau Enz liest sich eine Aussage von Herrn Hanovsky, der die Ungewohntheit Klassischer Musik für Schüler:innen mit dem Klang dieser Musik begründet: Klassische Musik sei eine Musik „die so ganz anders klingt als das, was sie [die Schüler:innen, ER] jetzt sonst hören“.

Von mehreren Musiklehrer:innen wird Klassische Musik auch als den Schüler:innen unbekannt eingeordnet. So wählt Frau Fischbach genau diese Beschreibung, dass Klassische Musik für Schüler:innen „halt total unbekannt“ ist; komplementär hierzu liest sich Frau Enz' Einschätzung, dass Schüler:innen Populäre Musik im Gegensatz zu Klassischer Musik bereits gut kennen („das andere [Populäre Musik, ER] kennen sie schon“). Herr Bongardt zieht darüber hinaus noch eine weitere, eine zeitliche Ebene in Betracht; er spricht von „irgendwelchen alten Klassikern [...] aus einer Zeit, die die Schüler nicht mehr kennen“. Dass Herr Bongardt Klassische Musik als den Schüler:innen unbekannt einordnet, wird auch aus seiner Einschätzung deutlich, dass Schüler:innen mit Klassischer Musik und insbesondere dem Bereich Oper „so wenig Vorerfahrung haben“. In ähnlicher Weise berichtet auch Frau Groß von fehlenden Vorerfahrungen der Schüler:innen mit Klassischer Musik: „Und die wenigsten, wenn ich hier mal so abfrage, waren auch schon einmal in einem klassischen Konzert“. In deutlicher Nähe hierzu steht die Beschreibung von Frau Fischbach, dass Schüler:innen sich mit Klassischer Musik „wenig beschäftigt haben“. Eindrücklich ist in diesem Zusammenhang auch Frau Dachowicz' metaphorische Einschätzung, dass Klassische Musik etwas ist, mit dem „die Schüler vielleicht erst einmal NICHTS am Hut haben“.

#### 5.4.2.2 Fremdheit im Sinne von fehlendem Bezug

Von den in 5.4.2.1 beschriebenen Aspekten können Aussagen der Musiklehrenden abgrenzt werden, die von geringen beziehungsweise fehlenden Anknüpfungs- und

Bezugspunkten der Schüler:innen zu Klassischer Musik sprechen.<sup>120</sup> Frau Fischbach macht diesbezüglich eindrucklich deutlich, dass sie keine Anknüpfungspunkte zwischen Klassischer Musik und ihren Schüler:innen sieht:

„Also generell würde ich erst einmal sagen, dass ich immer versuche, ja irgendwie Anknüpfungspunkte auch bei den Schülern zu finden, und da gehört Klassische Musik einfach überhaupt gar nicht dazu bei den Kindern aus meinen Musikklassen, die ich bis jetzt unterrichtet habe.“

Frau Adam bemerkt vergleichbar hierzu, dass Schüler:innen mit Klassischer Musik außerhalb der Schule „nicht in Berührung kommen“. Demgegenüber sind Frau Claßens Ausführungen weniger explizit; sie spricht nicht direkt von geringen Anknüpfungs- oder Bezugspunkten zwischen Klassischer Musik und ihren Schüler:innen, jedoch scheint diese Annahme ihren Überlegungen implizit zugrunde zu liegen. Dies spiegelt sich beispielsweise darin wider, dass sie insbesondere Stücke auswählt, die ihren Schüler:innen aufgrund des vertonten narrativen und programmatischen Gehalts „halbwegs zugänglich“ sind (siehe ausführlicher hierzu die in 5.5.2.2 dargestellte *Schnittstelle Narration*). Von Frau Enz wird vor allem der für Schüler:innen ungewohnte Klang Klassischer Musik hervorgehoben: Klassische Musik entspreche nicht den „Hörgewohnheiten“ der Schüler:innen und sei ihnen somit nicht zugänglich. Zugrunde liegt hier ihre grundsätzliche Annahme, dass nur Musik, die „meinen Gewohnheiten in irgendeiner Form entspricht, mir zugänglich ist“; mit Bezug auf Klassische Musik spricht sie explizit von einer „fremde[n] Hörgewohnheit“. Frau Groß zeigt in besonders deutlicher Weise auf, wie wenig Anknüpfungs- und Bezugspunkte sie zwischen Klassischer Musik und ihren Schüler:innen sieht; hervorzuheben ist auch, dass sie den fehlenden Bezug in Verbindung bringt mit einer negativen Bewertung dieser Musik durch die Schüler:innen:

„Also was bringt es, sich mit Beethoven beschäftigt zu haben, wenn sie diesen Namen sofort wieder vergessen, weil ihnen jeglicher Bezug fehlt, weil die Musik für sie negativ behaftet ist, dann komme ich denen vielleicht lieber mit, weiß ich nicht, ich kenn gar nicht, was die alles heutzutage hören.“

Auffällig ist auch die in Frau Groß' Ausführungen immer wieder auftauchende Wortwahl des fehlenden Lebensweltbezugs von Klassischer Musik. Gleich zu Beginn des Interviews hebt sie hervor, dass sie bei Klassischer Musik „nicht so wirklich den Lebensweltbezug der Schüler darin sehe, weil in deren Interessenfeld ist diese

<sup>120</sup> Dass viele der interviewten Musiklehrer:innen doch bestimmte Anknüpfungspunkte von Schüler:innen zu Klassischer Musik sehen oder diese unter Umständen auch erst konstruieren, zeigt sich in den Überlegungen, die unter der Umgangswaise *Fremdheit reduzieren* (5.5.2) vorgestellt werden.

Musikrichtung sicherlich auch nicht, nicht primär“. Auf Nachfrage führt Frau Groß aus, was sie unter dem Begriff Lebensweltbezug versteht: „Ich meine damit, dass Unterricht irgendwo auch so aufgebaut sein muss, dass es das Interesse der Schüler weckt, dass sie es aber auch irgendwo mitnehmen können in die Welt“. Musikunterricht müsse ihr zufolge also in zweierlei Hinsicht das Interesse und den musikalischen Alltag der Schüler:innen berücksichtigen: Erstens sei das Interesse und der musikalische Alltag der Schüler:innen Kriterium für die Auswahl von Unterrichtsgegenständen (z.B. konkreten Musikstücken), zweitens müsse das im Musikunterricht Thematisierte anknüpfbar an das Interesse und den musikalischen Alltag der Schüler:innen sein. Aus Frau Groß' Einschätzung, dass Klassische Musik für Schüler:innen keinen Lebensweltbezug hat, wird also deutlich, dass sie kein Interesse ihrer Schüler:innen an Klassischer Musik erkennen kann und diese Musik als untergeordnet im musikalischen Alltag der Schüler:innen ansieht. Die Rede von einem fehlenden Lebensweltbezug von Klassischer Musik ist demnach als besonders umfassende Feststellung fehlender Anknüpfungs- und Bezugspunkte der Schüler:innen zu Klassischer Musik zu verstehen.

Auch Frau Dachowicz verwendet den Begriff Lebensweltbezug, zum Teil ist ihr Verständnis davon vergleichbar zu dem von Frau Groß. Insbesondere versteht auch Frau Dachowicz die Anknüpfbarkeit an den Alltag der Schüler:innen als wesentlichen Bestandteil des Lebensweltbezugs: „[W]as ich in der Schule lerne, kann ich natürlich besser auf die Dinge, die ich zuhause mache, transferieren, wenn es da eine gewisse Ähnlichkeit gibt“. Frau Dachowicz spricht jedoch nicht direkt von einem fehlenden Lebensweltbezug Klassischer Musik, sondern führt das „Argument Lebensweltbezug“ als Begründung dafür an, in Klassenmusizierkontexten vor allem Populäre Musik zu unterrichten (vgl. 5.5.1.2). Indirekt lässt diese Auswahl jedoch den Schluss zu, dass sie von einem eher geringeren Lebensweltbezug Klassischer Musik für ihre Schüler:innen ausgeht.

#### 5.4.2.3 Fremdheit im Sinne von Nicht-Eigenheit

Die interviewten Musiklehrer:innen sprechen in den Interviews immer wieder auch die Musik der Schüler:innen an und charakterisieren diese als vor allem an Populärer Musik orientiert, „weil Popmusik einfach, weil die das selber hören“ (Frau Adam). Die Musiklehrer:innen konstruieren somit ein generalisierendes *Eigenes* der Schüler:innen – vor dem Hintergrund des für diese Arbeit entfalteten alltagssprachlichen Fremdbegriffs lässt sich dies auch der Wahrnehmung zuordnen, dass Klassische Musik den Schüler:innen fremd ist und zwar fremd im Sinne von nicht eigen. In Abgrenzung zu Klassischer Musik stellt Frau Fischbach die „eigenen Musikinteres-

sen“ der Schüler:innen heraus; Herr Hanovsky thematisiert in ähnlichem Kontext die „eigene musikalische Praxis [der Schüler:innen, ER] oder das was man so selbst gerne hört“. Nahezu deckungsgleich hierzu spricht Frau Dachowicz von dem, „was ich selber mit Musik als Schüler mache“; an anderer Stelle führt sie aus, dass Schüler:innen hinsichtlich Populärer Musik „alle eine gewisse Hörerfahrung haben“. Diese Einschätzung liest sich im übrigen komplementär zu Herrn Bongardts oben genannter Aussage, dass Schüler:innen mit Klassischer Musik wenig bis keine Vorerfahrungen haben (5.4.2.1). Die Trennung in den Bereich der nicht eigenen Klassischen Musik und den Bereich der eigenen Musik liegt auch der unter 5.3.3 vorgestellten Zielvorstellung *Bereicherung der eigenen Musikpraxis* der Schüler:innen zugrunde. Es sei noch einmal ein bereits oben wiedergegebenes Zitat von Frau Dachowicz angeführt, in welchem Sie explizit von *dem Eigenen* und *der eigenen Musik* spricht, welche durch die Beschäftigung mit Klassischer Musik (und in dieser Musik verankerten musikalischen Prinzipien) anders wahrgenommen und besser verstanden werden könne:

„[W]arum beschäftigen wir uns gerade mit Klassischer Musik und mit solchen Prinzipien, weil das genau die Dinge sind, die überdauert haben und die weiterhin genutzt werden, die man kennt aus dem Eigenen und dann kann man die eigene Musik auch besser verstehen.“

Auch wenn Frau Dachowicz hier in Wir-Form spricht, wird aus dem Interviewkontext deutlich, dass sie die Perspektive ihrer Schüler:innen einnimmt und im oben stehenden Zitat *deren* Eigenes beziehungsweise *deren* eigene Musik thematisiert. Über die genannten Aspekte hinaus ist die Trennung in den Bereich der nicht eigenen Klassischen Musik und den Bereich der eigenen Musik der Schüler:innen auch für die Strategie konstitutiv, die Fremdheit Klassischer Musik durch die Verknüpfung mit Populärer Musik zu reduzieren (5.5.2.3).

#### 5.4.2.4 Fremdheit im Sinne von Widerstand und Hürde

Gleich in ihrer Eingangserzählung und als Antwort auf die Frage, welche Rolle Klassische Musik in ihrem Musikunterricht spielt, spricht Frau Enz an, dass Klassische Musik für ihre Schüler:innen „einen gewissen spontanen Widerstand“ mit sich bringt. Klassische Musik sei für Schüler:innen nicht direkt zugänglich und etwas, bei dem „Schülerinnen und Schüler am Anfang der Begegnung große Schwierigkeiten haben, sich dem Gegenstand an sich zu nähern“. Ihr zufolge sei es aber wichtig, dass Schüler:innen im Musikunterricht diesen Widerstand überwinden lernen und als grundsätzliche „Lebenserfahrung“ mitnehmen, „dass nicht immer alles direkt zugänglich sein muss“. Im weiteren Verlauf des Interviews werden diese Widerständigkeit

und die fehlende Zugänglichkeit Klassischer Musik von ihr immer wieder thematisiert. Elementar ist in diesem Zusammenhang Frau Enz' grundsätzliche Überlegung: „[A]lles, was irgendwie so ein bisschen fremd ist oder neu ist, ist meiner Erfahrung nach oft mit Widerständen verknüpft.“ Im weiteren Interview wird deutlich, dass dieser Überlegung eine noch fundamentalere, fast schon erkenntnistheoretische Überzeugung zugrunde liegt: „[D]as, was meinen Gewohnheiten in irgendeiner Form entspricht, das ist mir zugänglich.“ Bezogen auf Musik und insbesondere auf Klassische Musik verknüpft Frau Enz die Ungewohntheit dieser Musik und deren „fremde Hörgewohnheit“ (vgl. 5.4.2.1) mit dem Auftreten eines Widerstands: „Aber ich glaube, es hängt in erster Linie damit zusammen, dass etwas, was fremd und ungewohnt ist, fremde Hörgewohnheit hat, dass das erstmal einen Widerstand hat und den zu überwinden lohnt sich eben manchmal“.

Herr Hanovsky wählt einen anderen Begriff, um das Verhältnis von Schüler:innen zu Klassischer Musik zu charakterisieren; er spricht von einer „Hürde“. In seinen Ausführungen zeigen sich jedoch deutliche Parallelen zu den Äußerungen von Frau Enz, wenn diese von einem Widerstand spricht. Zu Beginn des Interviews bemerkt Herr Hanovsky eine „gewisse ästhetische Hürde“ im Umgang der Schüler:innen mit Klassischer Musik. Auf Nachfrage erläutert er, dass diese Hürde vor allem darin besteht, dass es Schüler:innen grundsätzlich schwerfalle, „sich überhaupt auf Musik einzulassen, also wirklich Musik bewusst nur zu hören“. Dies sei insbesondere bei Klassischer Musik zu bemerken, „das fällt bei Klassischer Musik noch einmal schwerer als bei moderner Musik“. Auffällig ist, dass Herr Hanovsky die „Hürde“ im Umgang mit Klassischer Musik explizit auch an deren Klang koppelt, den er als für Schüler:innen unbekannt und ungewohnt einordnet (vgl. 5.4.2.1): „Und vielleicht ist eine weitere Hürde, also das ist dann speziell auf die Klassische Musik bezogen, die Hürde generell alte Musik zu hören, die so ganz anders klingt als das, was sie jetzt sonst hören.“

Bemerkenswert und relevant für die in 5.5 vorgestellten Umgangsweisen der Musiklehrer:innen mit der Wahrnehmung, dass Klassische Musik für Schüler:innen fremd ist, ist eine in den Ausführungen von Frau Enz und Herrn Hanovsky deutlich werdende sprachbildliche Parallele. Während Frau Enz davon spricht, dass es sich lohnt, den Widerstand im Umgang mit Klassischer Musik zu „überwinden“, wählt Herr Hanovsky die sehr bildhafte Formulierung, dass man „eine gewisse Hürde durchBRICHT“.

### 5.4.3 Reaktionen der Schüler:innen

Dass die interviewten Musiklehrer:innen Klassische Musik als den Schüler:innen im zuvor entfalteten Sinne fremd wahrnehmen, wird auch in Interviewpassagen deutlich, in denen sie von Reaktionen der Schüler:innen auf Klassische Musik berichten. Diese Reaktionen sollen in diesem Unterkapitel noch einmal isoliert betrachtet werden, sie stehen jedoch in direktem Bezug zu den in den vorherigen Unterkapiteln thematisierten Aspekten. Mehrere Musiklehrer:innen legen dar, dass Schüler:innen beim Anspielen Klassischer Musik im Musikunterricht lachen oder – wie Frau Fischbach es formuliert – „auch erst einmal darüber schmunzeln“. Insbesondere spricht Frau Fischbach von entsprechenden Reaktionen der Schüler:innen in Bezug auf klassischen Gesang. Sie führt dabei die Reaktion der Schüler:innen darauf zurück, dass Klassische Musik ihnen fremd sei und dass sie die Musik „gar nicht gewohnt sind“:

„Aber gerade jetzt auch bei Arien oder so, da muss man schon damit rechnen, dass die Kinder auch erst einmal anfangen zu lachen, wenn sie den Gesang hören, weil es halt total unbekannt ist. Und die Situation hatte ich halt auch schon, dass die Kinder sich dann erst einmal kaputtgelacht haben, was ist das denn für eine komische Musik [...]. Also daran merkt man das halt einfach, dass die das gar nicht gewohnt sind, wenn die sich dann erst einmal irgendwie darüber auslassen, was das für eine komische Art von Musik ist.“

Bemerkenswert ist jedoch, dass Frau Fischbach auch beschreibt, dass ihre Schüler:innen „das durchaus auch spannend fanden, also da dann auch offen waren, sich damit auseinanderzusetzen“. Vergleichbar zu Frau Fischbach, die an anderer Stelle auch von einer Irritation der Schüler:innen durch klassischen Gesang berichtet („so richtig irritiert [...] hauptsächlich bei klassischem Gesang“), lesen sich die Erfahrungen von anderen interviewten Musiklehrer:innen. Herr Bongardt erläutert, wie oben bereits ausgeführt, dass wenige Schüler:innen Erfahrungen mit Operngesang haben (vgl. 5.4.2.1); dies äußere sich auch in entsprechenden Reaktionen: „Die meisten lachen sich erstmal kaputt, kichern darüber“. Auch Frau Enz schildert, die Perspektive ihrer Schüler:innen einnehmend, davon, „wie schwierig das im ERSTEN Zugriff ist, sich eine Arie anzuhören“ und fügt hinzu: „Da sind manchmal Unterstufenschülerinnen und -schüler sogar offener, obwohl auch DIE kichern müssen. Wie singt die denn? Oder: Wie singt der denn?“.

Die bisher angeführten Beispiele beziehen sich vor allem auf klassischen Gesang, in anderen Interviewpassagen sprechen die Musiklehrer:innen aber auch Reaktionen von Schüler:innen auf Klassische Musik generell an. So stellt beispielsweise Frau Groß sehr anschaulich die grundsätzlich ablehnenden und in Frage stellenden Reaktionen ihrer Schüler:innen heraus:

„Ich stell es mir gerade vor, ich würde irgendwie reinkommen, ein klassisches Stück laufen lassen für den Anfang, und dann sollen die einfach mal reinschnuppern. Und da wäre schon die Hälfte am grölen, ööh, was soll das denn.“

Dass entsprechende Reaktionen von Schüler:innen einen bedeutenden Einfluss auf Frau Groß' Umgang mit Klassischer Musik im Musikunterricht haben, zeigt sich in der aus ihren weiteren Äußerungen deutlich rekonstruierbaren Einstellung, Klassische Musik und damit die von ihr so wahrgenommene Fremdheit dieser Musik für Schüler:innen im Musikunterricht zu vermeiden (vgl. 5.5.1.1).

Von weniger drastischen, dennoch eine ablehnende und sich distanzierende Grundhaltung beinhaltenden Reaktionen von Schüler:innen auf Klassische Musik berichtet Herr Hanovsky:

„Ich frage auch immer, was stellt ihr euch unter Klassischer Musik vor, und da kommt dann schon bei einigen dann, ja, geht mich nicht an, also geht nicht an mich, kann ich mir nichts drunter vorstellen, höre ich nicht, würde ich nicht, das hören doch nur alte Menschen, so in diese Richtung, genau.“

Auch diese von Herrn Hanovsky wiedergegebenen Äußerungen von Schüler:innen sind zu den unter 5.4.2 angeführten Aspekten in Beziehung zu setzen. So kann hier vor allem ein fehlender Bezug der Schüler:innen zu Klassischer Musik herausgelesen werden („geht nicht an mich“). Darüber hinaus lässt sich die wiedergegebene Aussage der Schüler:innen („das hören doch nur alte Menschen“) so deuten, dass Klassische Musik von Schüler:innen älteren Generationen zugeschrieben und somit als jüngeren Generationen nicht eigen und in diesem Sinne als fremd eingeordnet wird (vgl. 5.4.2.3). Inwiefern Herr Hanovsky tatsächlich reale Aussagen von Schüler:innen wiedergibt oder entsprechende Positionierungen aus einer von ihm eingenommenen Schüler:innensicht imaginiert, kann auf Basis des Interviewmaterials jedoch nicht beurteilt werden.

#### **5.4.3.1 Klassischer Gesang als Sonderfall oder Exempel?**

In ihren Erfahrungsberichten machen die interviewten Musiklehrer:innen insgesamt deutlich, dass Schüler:innen auf Klassische Musik im Musikunterricht irritiert, befremdet oder ablehnend reagieren (vgl. 5.4.3). Dies äußert sich vor allem darin, dass Schüler:innen in der Begegnung mit Klassischer Musik „kichern“, „anfangen zu lachen“ und „grölen“ würden oder auf diese Musik mit verbaler Ablehnung und Hinterfragen reagieren würden. Diese in 5.4.3 thematisierten Reaktionen werden – wie aus den wiedergegebenen Zitaten deutlich wird – von den Musiklehrer:innen zum Teil



direkt auf die Unbekanntheit und Ungewohntheit Klassischer Musik zurückgeführt. Sie lassen sich also als ein Aspekt ihrer Wahrnehmung einordnen, dass Klassische Musik ihren Schüler:innen fremd ist. Auffällig ist, dass die in 5.4.3 wiedergegebenen Äußerungen der Musiklehrer:innen sich immer wieder vor allem auf klassischen *Gesang* beziehen. Dies deckt sich mit den Erkenntnissen musikpsychologischer Präferenzforschungen, dass insbesondere Oper und Belcanto-Gesang bei Schüler:innen auf besonders starke Befremdung und Ablehnung stoßen (Brünger, 1984; Gembris & Schellberg, 2007; vgl. 2.3). Im Laufe der Datenauswertung hat sich hiervon ausgehend immer wieder die Frage gestellt, ob denn die interviewten Musiklehrer:innen Klassische Musik an sich als den Schüler:innen fremd wahrnehmen oder ob sich diese Wahrnehmung lediglich auf den Bereich des klassischen Gesangs bezieht.

Diesbezüglich lassen mehrere Passagen aus dem Interviewmaterial interessante Schlüsse zu: Aus Äußerungen von Herrn Hanovsky wird deutlich, dass er als potenzielle Fremdheitsparameter für Klassische Musik eben nicht den Gesang anführt, sondern vor allem formale Parameter und die „ganz andere Tonsprache“ nennt:

„Wenn ich jetzt raten müsste, würde ich sagen, natürlich ist Klassische Musik formell, also formal komplizierter. Das ist nicht 2 Minuten lang oder 2:30 und das arbeitet ja irgendwie mit ganz anderen Parametern als Popmusik. Insofern ist das dann vielleicht die Aufmerksamkeitsspanne, vielleicht ein anderes Formprinzip, vielleicht, ja, einfach eine ganz andere Sprache, also eine ganz andere Tonsprache, mit der man sich erst einmal auseinandersetzen muss, das könnte ich mir vorstellen.“

In vergleichbarer Weise spricht auch Frau Fischbach davon, dass „verstärkte Reaktionen“ der Schüler:innen dann auftreten, „wenn das sehr wechselhafte Musik ist“ und Schüler:innen „dann auch schon einmal irritiert waren über diese abrupten Stimmungswechsel in der Musik“. Wie Herr Hanovsky bezieht Frau Fischbach sich also auf Aspekte, die nicht spezifisch nur für klassischen Gesang sind, sondern (aus ihrer Sicht) für Klassische Musik generell gelten. Auch Frau Enz führt einen gesangsunabhängigen potenziellen Fremdheitsparameter an: „[D]ie Instrumentation ist ja letztendlich auch in irgendeiner Form fremd“.

Im Interview mit Frau Groß wird besonders deutlich, dass sie bei Klassischer Musik eben nicht an textgebundene Musik denkt und sie somit Klassische Musik als Ganzes als den Schüler:innen fremd wahrnimmt. Sie ordnet nämlich Klassische Musik explizit als instrumentale Musik ein, bei der Text und somit Gesang nicht vorhanden sind. Der fehlende Text führe ihr zufolge dazu, dass eine Identifikation mit dieser Musik über die zugrunde liegende Thematik oder die personelle Repräsentation der Interpret:innen nicht möglich sei – ganz anders als bei aktuellerer Populärer Musik.

Ähnlich wie Herr Hanovsky und Frau Enz verweist Frau Groß auf fehlende Bezugspunkte (vgl. 5.4.2.2):

„Ich glaube es fängt schon alleine damit an, dass es keinen Text hat. Also die [die Schüler:innen, ER] identifizieren sich ja ganz stark mit Musiktext, weil sie selbst in der Situation sind oder weil sie letztendlich den Aufbau des Künstlers dahinter toll finden. Also viele Schüler, ich weiß gar nicht, was die hören, Capital Bro [sic!] oder so, ich kenn mich da tatsächlich nicht aus. Aber wenn ich das dann mal höre und wenn ich mal so rauskitzele, was sind denn so eure Musiken, die ihr hört, dann ist das halt die Identifikation damit, über Text, über die Person dahinter. Ja, es sind die Themen dahinter. Und das fehlt schon mal. Also die Textseite fehlt und natürlich sind die Schüler ja ganz anders aufgewachsen, die Instrumentierung dahinter, dieses Elektrische dahinter. Die kennen ja teilweise, also ich kann denen teilweise eine Geige zeigen und die sagen das ist eine Gitarre, also da fehlt einfach jeglicher Bezug.“

Aufschlussreich ist in diesem Kontext auch eine Aussage von Frau Enz, die Klassische Musik als Ganzes der „Jazzmusik“ gegenüberstellt und somit gar nicht zwischen Klassischer Musik mit Gesang und Klassischer Musik ohne Gesang differenziert: „Also ich glaube, dass mehr Fremdheit in der Klassischen Musik steckt als in der Jazzmusik.“

Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass die Musiklehrer:innen in ihren Ausführungen zwar immer wieder Werke mit Gesang als Beispiele für ihre Wahrnehmung, dass Klassische Musik den Schüler:innen fremd ist, heranziehen, dies bedeutet jedoch nicht, dass sich die jeweiligen Aussagen nur auf diese Werke und somit den Bereich des klassischen Gesangs beschränken. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die herangezogenen Werke in diesem Kontext als besonders eindrückliche Exempel verwendet werden und somit die Argumentation der Musiklehrer:innen unterstützen sollen. Grundsätzlich erscheint es vor dem Hintergrund dieses und der vorhergehenden Unterkapitel also als legitim, davon zu sprechen, dass die interviewten Musiklehrer:innen nicht nur klassischen Gesang, sondern Klassische Musik als Ganzes als den Schüler:innen fremd wahrnehmen.

#### 5.4.4 Zusammenfassung II und Diskussion

Der von Frau Enz zur Charakterisierung des Verhältnisses der Schüler:innen zu Klassischer Musik verwendete Fremdbegriff war Ausgangspunkt einer exkurssorischen Beschäftigung mit Theorien zu Fremdheit und Fremdbegriff(en) (5.4.1). In diesen Theorien stellt sich Fremdheit als relationales Phänomen dar, dass weder eindeutig definiert noch ontologisch gefasst werden kann. Es entspannt

sich ein Netz aus mit dem Fremdheitsbegriff verwandten oder hierzu synonym verwendeten Umschreibungen (vgl. hierzu die tabellarische Darstellung am Ende von 5.4.1). Für diese Arbeit wurden entsprechende Fremdheitsaspekte, aber auch weitere von den Musiklehrer:innen verwendete Formulierungen unter einem eher alltagssprachlichen Fremdheitsbegriff zusammengefasst.<sup>121</sup> Dieser Arbeitsschritt ist als abduktives Vorgehen zu verstehen, in welchem bestehende Theorien und das Datenmaterial kreativ miteinander verknüpft werden (vgl. das Unterkapitel 4.1.2 zur abduktiven Grundhaltung im Forschungsprozess).

Subsumiert wurden unter diesem Fremdheitsbegriff eine Reihe an von den Musiklehrer:innen vorgenommenen Qualifizierungen des von ihnen wahrgenommenen Verhältnisses der Schüler:innen zu Klassischer Musik (siehe hierzu erneut Abbildung 5.1). Um die Vielfalt an verschiedenen Begrifflichkeiten zu ordnen, wurden die Äußerungen der Musiklehrer:innen, wie in den Unterkapiteln 5.4.2.1 bis 5.4.2.4 dargestellt, zu folgenden Fremdheitsdimensionen zusammengefasst:

- Fremdheit im Sinne von Unbekanntheit: Wesentlich für diese Fremdheitsdimension ist – aus zeitlicher Sicht – die Frage, inwiefern bereits Begegnungen mit dem Fremden stattgefunden haben. Unter dieser Fremdheitsdimension werden Wahrnehmungen der Musiklehrer:innen gefasst, dass Klassische Musik für Schüler:innen ungewohnt oder unbekannt ist und dass Schüler:innen mit dieser Musik keine (Vor-)Erfahrungen haben.
- Fremdheit im Sinne von fehlendem Bezug: Im Fokus dieser Fremdheitsdimension steht die Frage nach dem möglichen Umgang mit dem Fremden in konkreten Begegnungssituationen. Unter diese Fremdheitsdimension fallen Einschätzungen der Musiklehrer:innen, dass Schüler:innen Anknüpfungspunkte und (Lebenswelt-)Bezüge zu Klassischer Musik fehlen.
- Fremdheit im Sinne von Nicht-Eigenheit: In dieser Fremdheitsdimension steht vor allem der von den Musiklehrer:innen wahrgenommene Kontrast von Klassischer Musik zum Eigenen der Schüler:innen im Vordergrund.

---

<sup>121</sup> Es erscheint notwendig an dieser Stelle auf eine jüngere Publikation von Barth zu verweisen, in der sie für „eine weiter ausdifferenzierte Perspektivierung auf *Eigenes* und *Fremdes*“ (Barth, 2022, S. 163, H. i. O.) plädiert. Barth etabliert die Begriffe *befremdlich* und *unbekannt* und bemüht sich um eine Grenzziehung zwischen eigener, unbekannter, befremdlicher und fremder Musik (Barth, 2022, S. 163). Im Rahmen dieser Arbeit werden die Attribute *unbekannt*, *befremdlich* und *fremd* (im Sinne Barths: „Musik, die ich nicht kenne und die erst durch (pädagogisch angeleitete) Prozesse der Grenzüberschreitung Teil meiner Gebrauchs- oder verständigen Praxis werden kann“ (Barth, 2022, S. 163)) unter dem beschriebenen, umfassenderen Fremdheitsbegriff mit aufgefasst.

- Fremdheit im Sinne von Widerstand und Hürde: In dieser Fremdheitsdimension ist die gewissermaßen *psychologische* Wirkung beziehungsweise die Empfindung besonders relevant, die Klassische Musik aus Sicht der Musiklehrer:innen bei Schüler:innen hervorrufen kann.

Beim Blick auf die analytisch unterschiedenen Fremdheitsdimensionen fällt auf, dass diese nicht trennscharf sind. Beispielsweise sind Überschneidungen denkbar zwischen der Dimension *Fremdheit im Sinne von Unbekanntheit* und der Dimension *Fremdheit im Sinne von fehlendem Bezug*: So dürfte Etwas, das unbekannt ist, zwangsläufig auch in gewisser Weise unzugänglich sein. Angesichts der Tatsache, dass der Fremdheitsbegriff – wie in 5.4.1 herausgearbeitet – nicht eindeutig bestimmt ist und Fremdheit an sich ein hochkomplexes Phänomen darstellt, sind diese Überschneidungen zwischen den verschiedenen Fremdheitsdimensionen jedoch nicht überraschend und wahrscheinlich auch in entsprechenden Systematisierungsversuchen unvermeidlich. Vielmehr lässt die fehlende Trennschärfe Vermutungen über grundsätzliche Zusammenhänge zwischen den einzelnen für diese Arbeit unterschiedenen Fremdheitsdimensionen zu: Durchaus denkbar ist beispielsweise, dass fehlende Vorerfahrungen mit Etwas auch fehlende Anknüpfungs- und Bezugspunkte im Umgang hiermit bedeuten; diese fehlenden Anknüpfungs- und Bezugspunkte könnten darüber hinaus dazu führen, dass dieses Etwas als nicht-eigen wahrgenommen wird. Unter Umständen ruft dies wiederum auf einer eher psychologischen Ebene einen Widerstand im wahrnehmenden Subjekt hervor. Für diese Zusammenhangsvermutung der verschiedenen Fremdheitsdimensionen lässt sich indes auch eine aufschlussreiche Passage aus dem Interview mit Frau Enz heranziehen. Sie spricht nämlich von einem evolutionär begründeten Grundprinzip, etwas Fremdes, das Gewohnheiten nicht entspricht und somit nicht zugänglich ist, in der Begegnung zunächst in gewisser Weise abzulehnen:

„[D]as ist so das, womit ich so durch die Welt gehe, ob das stimmt weiß ich nicht: Das, was meinen Gewohnheiten in irgendeiner Form entspricht, das ist mir zugänglich. Und man sagt ja auch bei Kindern, das habe ich letztens irgendwo noch gelesen, dass es ein, naja Instinkt kann ich jetzt nicht sagen, aber dass es ein (lacht etwas) naturgegebenes, sehr vernünftiges Prinzip ist, etwas, was mir fremd ist, beim Essen zum Beispiel, erstmal nicht zu mögen. So eine innere Vorsicht, die Beere, die vielleicht giftig ist, so als altes Relikt. Und wenn du das vier-, fünf-, sechsmal gegessen hast, oder zehnmal stand da glaube ich sogar, dass überhaupt dann erst eine Offenheit dafür da ist, diesem Geschmack zu trauen und den an sich ranzulassen. Und so ähnlich, glaube ich, ist das auch mit Musik oder vielleicht grundsätzlich mit Fremdartigkeit“.

Abbildung 5.2 visualisiert die Zuordnung der von den Musiklehrer:innen vorgenommenen Qualifizierungen zu diesen Fremdheitsdimensionen. Tabelle 5.3 zeigt überblicksartig auf, wie diese Fremdheitsdimensionen empirisch im Datenmaterial verankert sind.

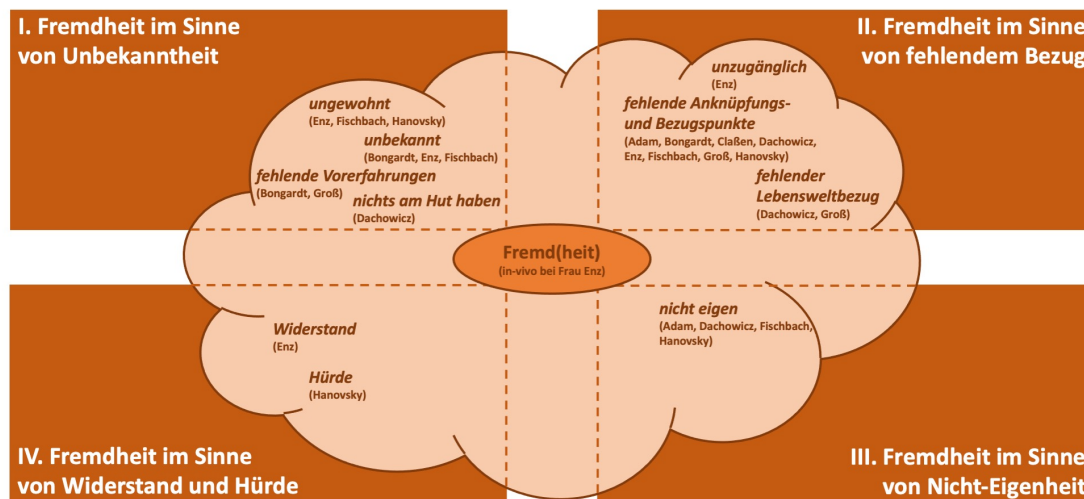


Abbildung 5.2: Qualifizierungen des wahrgenommenen Verhältnisses der Schüler:innen zu Klassischer Musik durch Musiklehrer:innen; systematisiert in vier Fremdheitsdimensionen (eigene Darstellung)

	Frau Adam	Herr Bongardt	Frau Claßen	Frau Dachowicz	Frau Enz	Frau Fischbach	Frau Groß	Herr Hanovsky
Fremdheit im Sinne von Unbekanntheit								
Fremdheit im Sinne von fehlendem Bezug								
Fremdheit im Sinne von Nicht-Eigenheit								
Fremdheit im Sinne von Widerstand und Hürde								

Tabelle 5.3: Verteilung der rekonstruierten Fremdheitsdimensionen bei den interviewten Musiklehrer:innen. Die graue Einfärbung von Tabellenzellen meint, dass die genannte Fremdheitsdimension aus den Äußerungen der jeweiligen Musiklehrer:innen rekonstruiert werden kann.<sup>122</sup>

<sup>122</sup> Analog zum Hinweis zu Tabelle 5.1 in Kapitel 5.3.5 sei auch hier darauf hingewiesen, dass aufgrund von Samplingstrategie und Samplegröße der vorliegenden *qualitativen* Arbeit aus dieser Verteilung jedoch in keinsten Weise statistische Verallgemeinerungen geschlossen werden dürfen.

Aufschlussreich ist ein Vergleich zwischen den in dieser Arbeit unterschiedenen Fremdheitsdimensionen und den in 5.4.1 systematisierten Gedanken von Müller-Funk, Schöffter und Waldenfels. Die aus ihren Überlegungen herausgearbeiteten semantisch nahen Begriffe zum Fremdheitsbegriff (vgl. Tabelle 5.2) lassen sich zum Teil ohne Weiteres den herausgearbeiteten Fremdheitsdimensionen zuordnen. Beispielsweise sind bei Müller-Funk und bei Schöffter analog zu den Fremdheitsdimensionen *Fremdheit im Sinne von Unbekanntheit* und *Fremdheit im Sinne von Nicht-Eigenheit* die Formulierungen (*noch*) *unbekannt* und *nicht eigen* zu finden. Der Begriff *unzugänglich* bei Schöffter und Waldenfels lässt sich der Fremdheitsdimension *Fremdheit im Sinne von fehlendem Bezug* zuordnen.

Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass einzelne von Müller-Funk, Schöffter und Waldenfels verwendete Begriffe sich in den Reflexionsprozessen der interviewten Musiklehrer:innen widerspiegeln, *warum* Klassische Musik für Schüler:innen fremd sein könnte. So begründet Herr Hanovsky beispielsweise die Ungewohntheit Klassischer Musik damit, dass sie „so ganz anders klingt als das, was sie jetzt sonst hören“ (vgl. 5.4.2.1) – der Begriff *anders* ist auch bei Müller-Funk zu finden. An anderer Stelle berichtet Herr Hanovsky davon, dass seine Schüler:innen Klassische Musik als älteren Generationen zugehörig auffassen (vgl. 5.4.3.1); dieser possessive Aspekt findet sich auch in der Waldenfelsschen Formulierung *anderen Menschen zugehörig*. Nicht ohne Weiteres lassen sich den herausgearbeiteten Fremdheitsdimensionen allerdings solche von den genannten Autoren verwendete Begriffe zuordnen, die eine zum Teil drastische Wirkung des Fremden beschreiben (z.B. *unheimlich*, *Momente der Störung beinhaltend*, *furchteinflößend*), die die grundsätzliche Erkennbarkeit des Fremden in Frage stellen (z.B. *unerkenntlich*, *sich entziehend*) oder die spatiale Aspekte miteinbeziehen (z.B. *auswärtig*, *abgetrennt*). Entsprechende Sichtweisen sind aus den Äußerungen der interviewten Musiklehrer:innen nicht rekonstruierbar.

Festzustellen ist, dass deckungsgleiche oder ähnliche Qualifizierungen des Verhältnisses von Schüler:innen zu (Teilbereichen von) Klassischer Musik auch die musikdidaktische Diskussion durchziehen. In entsprechenden Beiträgen zu Klassischer Musik sind immer wieder solche Gedankengänge und Argumentationen erkennbar, dass Schüler:innen mit Klassischer Musik wenig Berührungspunkte haben und diese in ihrem Leben eine untergeordnete Rolle spielt. Jünger (2008) sieht Klassische Musik als für Schüler:innen unpopulär, uninteressant und ungewohnt an. Seine Ausführungen im Aufsatz Text *Es muss nicht immer Hip-Hop sein... Unpopuläre Musik unterrichten* (Jünger, 2008) lassen sich grundsätzlich sicherlich auf jede unpopuläre Musik beziehen, die Anlage seines Textes und auch die gewählten Beispiele

erlauben jedoch den Schluss, dass der Autor insbesondere Klassische Musik als für Schüler:innen unpopuläre, uninteressante und ungewohnte Musik vor Augen hat. Adler spricht von einer geringen Bedeutung von Klassischer Musik im Alltag, die zu einer Ablehnung Klassischer Musik führen könne; Klassische Musik sei für Schüler:innen „uncool“ (Adler, 2016, S. 132). Günther führt aus, dass Klassische Musik den meisten Schüler:innen „fremd und unzugänglich“ ist (Günther, 2016, S. 139). Aus Heß' Ausführungen (2012, S. 22) wird deutlich, dass sie Klassische Musik als Musik mit eher geringem Alltagsbezug für Schüler:innen ansieht, an anderer Stelle bezeichnet sie diese Musik als den Schüler:innen „subjektiv *fremde*“ (Heß, 2021, S. 221, H. i. O.; vgl. auch 2016, S. 193) und „eher *ferne* Musik“ (Heß, 2021, S. 224, H. i. O.). Heß und Terhag (2008) schließlich sprechen auch von der Sperrigkeit Klassischer Musik. Die Äußerungen der genannten Autor:innen lassen sich teilweise auch eindeutig den in den vorangegangenen Unterkapiteln unterschiedenen Fremdheitsdimensionen zuordnen, insbesondere wenn Klassische Musik als ungewohnt im Sinne der ersten Fremdheitsdimension bezeichnet wird oder als unzugänglich, fern und mit geringem Alltagsbezug im Sinne der zweiten Fremdheitsdimension eingeordnet wird. Die Sperrigkeit Klassischer Musik schließlich steht in gewisser inhaltlicher Nähe zur Fremdheitsdimension *Fremdheit im Sinne von Widerstand und Hürde*.

Über die genannten Positionen hinausgehend lesen sich Äußerungen von Barth: Ausgehend davon, dass Fremdheit (und Eigenheit) immer relational, standpunktabhängig und individuell zu betrachten ist (vgl. Barth, 2022, S. 162; siehe hierzu auch 5.4.1), plädiert sie dafür, „das schon beinahe zum musikdidaktischen Allgemeinplatz geronnene Paradoxon, Schüler(\*inne)n sei die abendländische Kunstmusik häufig fremder als andere musikalische Praxen“ (Barth, 2022, S. 162), aufzulösen.

Am Ende dieser Zusammenfassung ist herauszustellen, dass die Qualifizierungen des wahrgenommenen Verhältnisses der Schüler:innen zu Klassischer Musik durch die Musiklehrer:innen, aber auch entsprechende Positionierungen im musikdidaktischen Diskurs grundsätzlich vor allem deskriptiver Natur sind. Die Musiklehrer:innen beziehungsweise die Autor:innen *beschreiben* nämlich das wahrgenommene – und somit unter Umständen auch nur vermeintlich so seiende – Verhältnis der Schüler:innen zu Klassischer Musik; mit dieser Wahrnehmung kann auf unterschiedlichste Weise umgegangen werden. Im Zentrum des folgenden Kapitels (5.5) stehen nun die aus den Äußerungen der für diese Studie interviewten Musiklehrer:innen rekonstruierten Umgangsweisen mit der Wahrnehmung, dass Klassische Musik den Schüler:innen fremd ist.

## 5.5 Umgangsweisen mit der Fremdheit Klassischer Musik

Aus den Daten konnte bisher herausgearbeitet werden, dass die befragten Musiklehrenden jeweils Zielvorstellungen benennen, zu deren Erreichen sie Klassische Musik im Musikunterricht behandeln (5.3). Wesentlich sind hier die Zielvorstellungen *Musik(en) kennenlernen* (5.3.1), *Wissensvermittlung* (5.3.2), *Bereicherung der eigenen Musikpraxis der Schüler:innen* (5.3.3) und *(Selbst-)Reflexionsprozesse anstoßen* (5.3.4). Die Interviews zeigen weiterhin, dass die Musiklehrenden Klassische Musik als den Schüler:innen fremd wahrnehmen (5.4). Zwar bedienen sich nicht alle Musiklehrenden der Vokabel *fremd* zur Charakterisierung des wahrgenommenen Verhältnisses der Schüler:innen zu Klassischer Musik, die verwendeten Beschreibungen lassen sich jedoch unter einem alltagssprachlichen Fremdbegriff subsumieren.<sup>123</sup> Die in 5.4.2 ausführlicher dargestellte Wahrnehmung, dass Klassische Musik den Schüler:innen fremd ist, wird in den Reflexionsprozessen der Musiklehrer:innen zu einem zentralen Aspekt, mit dem umgegangen werden muss. In diesem Zusammenhang entwickeln die Musiklehrenden verschiedene Strategien und Methoden;<sup>124</sup> generalisierend lassen sich die folgenden Umgangsweisen mit der wahrgenommenen *Fremdheit Klassischer Musik* rekonstruieren: Fremdheit vermeiden (5.5.1), Fremdheit relativieren/reduzieren (5.5.2), Fremdheit nutzen (5.5.3). Diese sollen in den folgenden Unterkapiteln genauer dargestellt und am Datenmaterial illustriert werden.

### 5.5.1 Fremdheit vermeiden

Unter der Kategorie *Fremdheit vermeiden* wird im Wesentlichen die Strategie verstanden, Klassische Musik im gesamten Musikunterricht oder in bestimmten Unterrichtssituationen zu umgehen. Insbesondere ist hier auf die Ausführungen von Frau Groß und Frau Dachowicz einzugehen; gerade die Äußerungen von Frau Groß standen Pate für die Titulierung dieser Kategorie. In den folgenden Unterkapiteln werden (mit einem eher einzelfallanalytischen Blick) die Gedanken der beiden genannten Musiklehrerinnen vorgestellt. Es zeigt sich aber, dass auch bei anderen Interviewten die beschriebene Strategie in Ansätzen erkennbar ist.

<sup>123</sup> Der hier skizzierte Subsumtionsprozess wird in 5.4 ausführlich dargestellt.

<sup>124</sup> Aufgrund des gewählten Forschungsdesigns konnte ich nicht die tatsächlichen Strategien und Methoden der Musiklehrenden beobachten, sondern beziehe mich lediglich auf ihre Reflexionen zum Umgang mit Klassischer Musik im Musikunterricht. Somit rekonstruiere ich die Strategien und Methoden der Musiklehrenden lediglich aus deren Aussagen und nicht aus realem unterrichtlichem Handeln.



### 5.5.1.1 Frau Groß und die grundsätzliche Vermeidung Klassischer Musik im Musikunterricht

Auf die am Beginn des Interviews stehende Frage, welche Rolle Klassische Musik in ihrem Musikunterricht spielt, führt Frau Groß direkt an, dass sie Klassische Musik als Unterrichtsgegenstand vermeidet beziehungsweise bisher vermieden hat („hab es eher gemieden, wenn ich konnte“). Interessant ist in diesem Kontext, dass ihr nach eigenen Aussagen diese Vermeidung Klassischer Musik auch deswegen möglich ist, weil es „keinen wirklichen schulinternen Lehrplan“ gebe, sie „die einzige Musiklehrerin an dieser Schule“ sei und „auch nicht in jeder Klassenstufe hier Musikunterricht“ angeboten werden könne. Aus Frau Groß' Argumentation wird deutlich, dass sie Klassische Musik vermeidet, weil die genannten Rahmenbedingungen ihr einen großen Handlungsspielraum ermöglichen und das Nicht-Unterrichten von Klassischer Musik zuließen. Insbesondere das fehlende Schulcurriculum (vgl. 5.2.1) gestatte es ihr, Unterrichtsgegenstände flexibel auszuwählen und sich gegen Klassische Musik zu entscheiden. Nach eigenen Aussagen konnte Frau Groß „immer so ein bisschen *mogeln* und so ein bisschen drum herumgehen und musste das [Klassische Musik, ER] nicht zwingend unterrichten“ [Hervorhebung ER]. Diese Wahl des Begriffs „mogeln“ ist äußerst interessant, sind doch Konnotationen wie täuschen, schummeln, unehrlich agieren und gegen bestehende Normen und Regeln handeln denkbar. Es scheint so, als ob Frau Groß Klassische Musik als eigentlich verpflichtend festgelegten und von Vorgabenseite geforderten Unterrichtsinhalt ansieht und dass sie sich auch ihrer absichtlichen Entscheidung gegen den Einsatz dieser Musik im Musikunterricht bewusst ist. Ihre Wortwahl („mogeln“) lässt darüber hinaus vermuten, dass sie sich dieser Situation nicht nur bewusst ist, sondern ihr Handeln selbst als nicht konform mit curricularen Vorgaben und somit zumindest als nicht unproblematisch einordnet.

Hinsichtlich der Frage, warum Frau Groß sich vor dem Behandeln Klassischer Musik in der Schule „drück[t]“ lassen sich zwei Begründungen rekonstruieren. Einerseits sei Klassische Musik „nicht [ihre] favorisierte Musik“, was dazu führe, dass sie sich „auch bisher IMMER schwergetan“ habe, „das irgendwo auch authentisch den Schülern zu verkaufen“; dieser Unterrichtsgegenstand sei für sie „auch schwierig aufzuarbeiten“.<sup>125</sup> Frau Groß' zweiter Grund wurzelt in folgender Überlegung:

<sup>125</sup> In dieser Arbeit wird kein expliziter Fokus auf Zusammenhänge zwischen dem Nachdenken von Musiklehrer:innen über Klassische Musik im Musikunterricht und deren individuellen (Berufs-)Biografien gelegt. Dass Bezüge und Einflussbeziehungen zwischen ersterem und zweitem bestehen, ist nicht nur intuitiv einleuchtend, sondern auch aus empirischer Forschung bereits bekannt (vgl. z.B. Niessen, 2006b).

„Ich sehe nicht so wirklich den Lebensweltbezug der Schüler darin, weil in deren Interessenfeld ist diese Musikrichtung sicherlich auch nicht, nicht primär. Und die wenigsten [...] waren auch schon einmal in einem klassischen Konzert, geschweige dass sie wissen, was das Besondere daran ist. Und das taucht auch sicherlich nicht bei Schülerantworten auf, wenn ich die frei frage, was sollen wir denn im Musikunterricht machen. Das alles läuft darauf hinaus, dass ich das bisher auch selten eingebaut habe.“

Der fehlende „Lebensweltbezug“ von Klassischer Musik wird Frau Groß vor allem in Situationen deutlich, in denen Schüler:innen den Einsatz von Klassischer Musik im Musikunterricht hinterfragten: „Da kommen dann Gesichter, da kommen dann auch durchaus Aussagen, so nach dem Motto, was soll ich damit“. Da das Fach Musik aus Frau Groß' Sicht grundsätzlich Rechtfertigungsprobleme habe, entscheidet sie sich gegen Klassische Musik („da komme ich sicherlich nicht mit solchen Inhalten als erstes“). Es zeigt sich vor diesem Hintergrund, dass Frau Groß' Vermeidungsstrategie auch darin begründet liegt, dass sie den Reaktionen der Schüler:innen wie Grölen, Stören oder Hinterfragen (vgl. 5.4.3) in ihrem Musikunterricht ausweichen und Situationen, in welchen sie sich und die Auswahl von Unterrichtsinhalten rechtfertigen muss, entgehen möchte:

„Also man müsste erst einmal ÜBERZEUGUNGSarbeit leisten, was ja eigentlich gar nicht meine Aufgabe ist, weil es Unterrichtsgegenstand ist und Punkt. Aber ich weiß, dass ich dann einige hätte, die ich erst einmal bearbeiten müsste oder die dann andernfalls mit Stören weitermachen würden, was ja auch nicht Sinn der Sache ist. Also ich müsste es quasi RECHTFERTIGEN weiter zu machen. Und dann wäre eben dieses, weil es mich nicht interessiert, nehme ich nicht am Unterricht teil und mache dann andere Dinge, also Störung quasi im Großen und Ganzen, worauf ich schon keine Lust habe, weswegen ich das vermeide (lacht etwas).“

Grundsätzlich lesen sich Frau Groß' Äußerungen so, dass sie Klassische Musik wenn möglich vermeidet, da sie einerseits keinen Lebensweltbezug für die Schüler:innen sieht und andererseits entsprechenden Reaktionen der Schüler:innen in ihrem Musikunterricht entgehen möchte. Es sei generell so, dass sie „andere Themen lieber vorziehe“.

### **5.5.1.2 Frau Dachowicz und die partielle Vermeidung Klassischer Musik in Klassenmusizierkontexten**

Während Frau Groß Klassische Musik grundsätzlich und umfassend, d.h. in ihrem gesamten Musikunterricht vermeidet, tut Frau Dachowicz dies vor allem in Klassen-

musizierkontexten. Im Interview äußert Frau Dachowicz zunächst, dass für sie das praktische Musikmachen der Schüler:innen besonders zentral ist; sie selbst spricht von „MusikPRAXIS“, die am wichtigsten sei, „weil die ja auch mit allen Bereichen unmittelbar verknüpft ist“. Auf die Nachfrage, welche Musikrichtungen, Stilistiken oder Epochen sie für diese Musizierkontexte bevorzugt auswähle, antwortet Frau Dachowicz, dass sie sich vor allem für Populäre Musik entscheidet: „Popmusik machen wir viel oder auch mal irgendwelche Rock-Sachen“. Frau Dachowicz begründet ihre Entscheidung für Populäre Musik (und somit indirekt gegen Klassische Musik) in Klassenmusizierkontexten damit, dass Schüler:innen mit Populärer Musik „alle eine gewisse Hörerfahrung“ haben und „motivierter“ als bei anderen Musiken sind. Sie spricht hinsichtlich Populärer Musik von einem „Lebensweltbezug für die Schüler“. Darüber hinaus vertritt Frau Dachowicz die Meinung, dass es auch deshalb sinnvoll ist, verstärkt Popmusik in Klassenmusizierkontexten einzusetzen, da so eine höhere Transferwahrscheinlichkeit des im Musikunterricht Gelernten auf die außerschulische, auch rezipierende Musikpraxis erreicht werden könne: „Was ich in der Schule lerne, kann ich natürlich besser auf die Dinge, die ich zuhause mache, transferieren, wenn es da eine gewisse Ähnlichkeit gibt“.<sup>126</sup> In diesem Kontext spricht Frau Dachowicz auch an anderer Stelle vom „Argument Lebensweltbezug“ und macht deutlich: „[D]as, was alle kennen, ist der Popbereich“. Insgesamt wird offensichtlich, dass Frau Dachowicz Klassische Musik in Kontexten des (Klassen-)Musizierens vermeidet. Um an Hörerfahrungen der Schüler:innen anzuknüpfen, die Schüler:innen zu motivieren und einen Bezug zum (außerschulischen) Alltag der Schüler:innen herzustellen und um Übertragungspunkte des im Musikunterricht Gelernten zu ermöglichen, entscheidet sich Frau Dachowicz für den Schüler:innen bekannte(re) Popmusik. Die Konfrontation der Schüler:innen mit Klassischer Musik, welche nämlich nicht an die Hörerfahrungen der Schüler:innen anknüpfe und eine untergeordnete Rolle im (außerschulischen) Alltag der Schüler:innen spiele, wird größtenteils umgangen. Aus den weiteren Ausführungen von Frau Dachowicz wird deutlich, dass diese Strategie im Bereich der Oberstufe nicht mehr ohne Weiteres funktioniert: „In der Oberstufe klappt das nicht mehr so gut, weil da das Curriculum das ein bisschen genauer vorgibt“.

### 5.5.1.3 Zwischenfazit

Im Vergleich der Äußerungen von Frau Groß und Frau Dachowicz fällt zunächst auf, dass beide die Wahrnehmung, dass Klassische Musik den Schüler:innen fremd ist,

---

<sup>126</sup> Vgl. hierzu die Ausführungen zur Zielvorstellung *Bereicherung der eigenen Musikpraxis* (5.3.3).

vor allem in fehlenden Bezugspunkten der Schüler:innen zu dieser Musik verwurzelt sehen (vgl. die in 5.4.2.2 entfaltete Fremdheitsdimension *Fremdheit im Sinne von fehlendem Bezug*). Sowohl Frau Groß als auch Frau Dachowicz reagieren auf die beschriebene Wahrnehmung mit der Vermeidung Klassischer Musik im Musikunterricht. Aus Frau Groß' Ausführungen wird deutlich, dass sie Klassische Musik grundsätzlich, das heißt im gesamten Musikunterricht vermeidet; Frau Dachowicz vermeidet Klassische Musik partiell und vor allem in Klassenmusizierkontexten. Beide Musiklehrerinnen nehmen wahr, dass Klassische Musik in Vorgaben und Richtlinien verankert ist und gefordert wird. Diese Vorgaben und Richtlinien werden vor allem für Frau Dachowicz relevant, wenn sie als Gymnasiallehrerin Musik in der Oberstufe unterrichtet und somit auf Abiturprüfungen hinarbeitet; hier werden ihrer Bestrebung Klassische Musik zu vermeiden curriculare Grenzen gesetzt. Frau Groß, die als Realschullehrerin nicht in der Oberstufe unterrichtet, ist sich zwar der Bedeutung Klassischer Musik in Richtlinien und Bildungsplänen bewusst, fühlt sich jedoch in deutlich geringerem Maße zum Einsatz Klassischer Musik im Musikunterricht verpflichtet. Es zeigt sich also, dass die Strategie Klassische Musik im Musikunterricht zu vermeiden in erster Linie dann möglich ist, wenn Vorgaben und Richtlinien einen entsprechenden Gestaltungsspielraum ermöglichen oder als nicht verpflichtend aufgefasst werden.<sup>127</sup>

Die beschriebene Strategie der Vermeidung der als den Schüler:innen fremd wahrgenommenen Klassischen Musik im Musikunterricht lässt sich, wie bereits dargestellt, hauptsächlich bei Frau Dachowicz und in deutlich größerem Umfang bei Frau Groß rekonstruieren. Bei den anderen interviewten Musiklehrer:innen ist dieser Gedanke nur im Ansatz zu erkennen. Beispielsweise zeigt sich bei Herrn Hanovsky zwar nicht die Strategie, Klassische Musik zu vermeiden, aber doch die Intention, deren Einsatz im Musikunterricht zu reduzieren; er argumentiert in diesem Kontext in erster Linie mit Gefallensurteilen der Schüler:innen: „Ich möchte die Schüler auch ernst nehmen, wenn sie sagen, sie mögen es nicht. Dann würde ich die auch nicht zu viel damit traktieren“.

### 5.5.2 Fremdheit reduzieren/relativieren

Während bei der zuvor erläuterten Umgangsweise Klassische Musik vermieden wird, indem diese Musik in bestimmten Unterrichtssituationen oder im gesamten Musikunterricht umgangen wird, steht bei der Umgangsweise *Fremdheit reduzieren/relativieren* das Suchen nach oder das Konstruieren von Anknüpfungs- und Bezugspunkten zu dieser Musik im Mittelpunkt. Im Prozess der Datenauswertung hat

<sup>127</sup> Vgl. hierzu das Unterkapitel *Freiheit im Umgang mit curricularen Vorgaben* (5.2.1).

sich gezeigt, dass diese Umgangsweise im Datenmaterial deutlich häufiger rekonstruiert werden kann als die im vorangegangenen Unterkapitel herausgestellte Umgangsweise *Fremdheit vermeiden*: Sieben der acht interviewten Musiklehrer:innen berichten davon, dass sie im Musikunterricht Schnittstellen zwischen Klassischer Musik, den (Vor-)Erfahrungen und dem Alltag der Schüler:innen nutzen oder konstruieren, um die Fremdheit Klassischer Musik zu verringern. Folgende Anknüpfungs- und Bezugspunkte werden in den kommenden Unterkapiteln herausgearbeitet:

- der Einsatz von Filmmusik (5.5.2.1),
- der Bezug auf zugrunde liegende Geschichten und den programmatischen Gehalt von klassischen Werken (5.5.2.2),
- die Verwendung von popularmusikalischen Bearbeitungen klassischer Stücke (5.5.2.3),
- der Rekurs auf bekannte Textgrundlagen (5.5.2.4),
- das Behandeln von besonders bekannter und populärer Klassischer Musik (5.5.2.5),
- das Thematisieren außermusikalischer Grunderfahrungen (5.5.2.6) sowie
- der Einsatz von Medien und das Nutzen bestimmter Unterrichtssettings (5.5.2.7).

Im Gegensatz zum Kapitel 5.5.1 ist die folgende Darstellung deutlich weniger einzelfallbasiert, auch wenn jeweils illustrierende Einzelaussagen der Musiklehrer:innen herangezogen werden.

### 5.5.2.1 Schnittstelle Filmmusik

Am Beispiel von Herrn Bongardt lässt sich aufzeigen, inwiefern Musiklehrer:innen Filmmusik als Mittel zur Reduktion der wahrgenommenen Fremdheit Klassischer Musik sehen. Herrn Bongardt zufolge sei Filmmusik den Schüler:innen sehr vertraut und eigne sich deswegen, um eine Brücke zu Klassischer Musik zu schlagen. Diese Denkweise wird in folgender Aussage zu besonders geeigneten Themen für den Musikunterricht deutlich:

„Filmmusik sowieso, weil ich da auch zum Beispiel den Begriff der Klassischen Musik oder so klassische Instrumentierung, orchestrale Musik miteinbeziehen kann, ohne dass das so völlig fremd wirkt wie vielleicht bei der Oper.“

Die Oper scheint von Herrn Bongardt als Exempel für einen den Schüler:innen besonders fremden Teilbereich Klassischer Musik herangezogen zu werden. Hinter Herrn Bongardts Strategie steckt folgende Argumentationslogik: Es wird erstens angenommen, dass Schüler:innen mit dem Medium Film und darin verwendeten Filmmusiken vertraut sind. Zweitens wird davon ausgegangen, dass es gewisse Schnittmengen zwischen Filmmusiken und Klassischer Musik gibt (z.B. orchestrale Instrumentation). Drittens wird hieraus geschlossen, dass durch die Auseinandersetzung mit Filmmusik die Auseinandersetzung mit Klassischer Musik angebahnt oder erleichtert werden kann und die ursprüngliche Fremdheit Klassischer Musik reduziert werden kann. Auch an anderer Stelle macht Herr Bongardt deutlich, dass durch die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Filmmusik eine Annäherung an Klassische Musik geschaffen werden kann. So spricht er davon, dass er „im Bereich der Filmmusik schon gerne auch mal so Sachen wie Walkürenritt [...] behandelt“ hat. Insgesamt hält Herr Bongardt Filmmusik für ein äußerst geeignetes Unterrichtsthema. Dies verdeutlicht seine Antwort auf die Frage, wie denn sein Musikunterricht aussähe, wenn er sich nicht nach irgendwelchen Vorgaben richten müsste und Inhalte und Themen frei wählen könnte: Er würde sich „den Themenbereich Filmmusik rauspicken“. Herrn Bongardts Überlegungen lassen sich in vergleichbarer Weise auch bei Frau Fischbach finden. Sie spricht davon, dass sie in ihrem Musikunterricht Filmmusik („von Star Wars zum Beispiel das Thema“) einsetzt, „was natürlich jetzt keine Klassische Musik, aber ja schon ein orchestrales Werk ist“. Ähnlich wie bei Herrn Bongardt scheint hier die orchestrale Besetzung als Schnittmenge zwischen Filmmusik und Klassischer Musik zu fungieren. Filmmusik dient auch hier als Mittel der Reduktion von Fremdheit, da „die Kinder natürlich dann auch einen Anknüpfungspunkt zu der Musik [haben], irgendwie weil sie die Geschichte dann vielleicht auch kennen“. Auch Frau Groß, die ja eigentlich Klassische Musik weitestgehend zu vermeiden versucht (vgl. 5.5.1.1), skizziert die Möglichkeit explizit solche klassischen Stücke für den Musikunterricht auszuwählen, die „zu Filmmusik übergegangen sind“, um auf einer erhöhten Bekanntheit des jeweiligen Stückes aufbauen zu können (vgl. das Unterkapitel zum Einsatz bekannter und populärer Klassik 5.5.2.5).

### 5.5.2.2 Schnittstelle Narration

Ein weiteres von den interviewten Musiklehrenden angesprochenes Mittel zur Reduktion der Fremdheit Klassischer Musik ist der Fokus auf zugrunde liegende Geschichten und programmatische Gehalte der im Unterricht behandelten Werke. Frau Adam fasst Programmmusik, also Klassische Musik, die einen außermusikalischen Gehalt (z.B. eine Geschichte) transportiert, grundsätzlich als besonders sinnvoll für den Mu-

sikunterricht auf („also ich glaube Programmmusik ist allgemein, irgendwie mögen die [die Schüler:innen, ER] das gerne“). Im Konkreten sei beispielsweise *Die Moldau* (B. Smetana) ein geeignetes Werk für den Musikunterricht: „Das ist auf JEDEN Fall ein gutes Stück, um Klassik so ein bisschen ranzuführen“. Für dieses Heranführen an Klassische Musik, so lassen sich die Ausführungen von Frau Adam grundsätzlich verstehen, seien vor allem Werke geeignet, die einen außermusikalischen Gehalt als Anknüpfungspunkt bieten.

Etwas genereller und ohne Bezug auf den Begriff *Programmmusik* führt Frau Claßen an, dass sie es für wichtig hält Werke auszuwählen, „die eben für die Kinder auch halbwegs zugänglich“ sind, da sie „auf jeden Fall von der Geschichte her den Kindern ein bisschen was [geben]“. Sie listet hier Werke wie *Die Zauberflöte* (W.A. Mozart), *Die Entführung aus dem Serail* (W.A. Mozart), *Hänsel und Gretel* (E. Humperdinck) oder *Symphonie Fantastique* (H. Berlioz) auf. Die zugrunde liegende Geschichte kann also als Mittel verstanden werden, den Schüler:innen den Zugang zu einem Stück zu erleichtern und somit die Fremdheit Klassischer Musik zu reduzieren:

„[I]ch glaube, das ist für die Kinder immer nicht verkehrt, wenn da noch was hinter steckt, was eine Geschichte ist, was irgendwie den Kindern was erzählt, wo sie nicht NUR den Höreindruck haben.“

Ähnlich wie die Ausführungen der beiden Gymnasiallehrerinnen Frau Claßen und Frau Adam, aber um einiges ausführlicher lesen sich die Überlegungen der Grundschullehrerin Frau Fischbach. Im Kontext ihrer Darstellung, dass klassischer Gesang den Schüler:innen besonders fremd ist, spricht sie davon, dass „bei Arien oder zumindest bei dem, was ich jetzt bisher thematisiert habe, dass dann da häufig auch eine Geschichte mit dahintersteckt“. Diese Geschichte sei als inhaltlicher Bezugspunkt hilfreich und geeignet, „darüber dann das den Kindern auch zugänglich zu machen“. Dass eine zugrunde liegende Geschichte aus ihrer Sicht generell als „Zugang“ zu Klassischer Musik genutzt werden könne, zeigt sich auch im folgenden, explizit die Perspektive der Grundschule einnehmenden Gedankengang:

„Also klar, was sich in der Grundschule natürlich immer anbietet, weil man das so schön auch mit anderen Sachen verbinden kann, sind natürlich Werke, die irgendwie eine Geschichte mit dahinter haben, weil man die natürlich total schön mit den Kindern auch dann besprechen kann und man dadurch dann einen guten Zugang kriegen kann. Klassischerweise haben wir ja Karneval der Tiere oder Peter und der Wolf.“

Interessanterweise spricht Frau Fischbach jedoch auch davon, dass es nicht immer möglich ist, über eine zugrunde liegende Geschichte „einen Anknüpfungspunkt zu

haben“, und dass es zuweilen sinnvoll erscheint, „auch ganz andere Musik mal [zu] nehmen“. In Verbindung mit transformativen Aufgabenstellungen wie Malen zur Musik beispielsweise könne der alleinige Fokus auf eine zugrunde liegende Geschichte ihr zufolge auch hemmend sein:

„[V]ielleicht verhindert das auch schöne Gedanken, wenn man immer nur auf diese Geschichte hinter der Musik pocht. Da geht glaube ich auch viel verloren, oder was heißt viel verloren, aber manchmal kann man auch noch andere Sachen rausholen, die dann vielleicht nicht so zum Vorschein gekommen wären.“

### 5.5.2.3 Schnittstelle Populärmusikalische Bearbeitungen

Auch über das Thematisieren von populärmusikalischen Bearbeitungen von (Teilen aus) Werken klassischer Musik ließe sich den Ausführungen einiger interviewter Musiklehrer:innen zufolge die Fremdheit klassischer Musik reduzieren und somit eine Beschäftigung mit klassischer Musik anbahnen. Herr Bongardt beispielsweise behandelt im Musikunterricht gerne den *Erlkönig* (F. Schubert). Auf die Nachfrage, warum er dieses Kunstlied auswähle, gibt er zwei Begründungen an. Erstens greife er gerne auf Kunstlieder zurück, mit deren Textgrundlagen die Schüler:innen schon vertraut sind; die Ballade *Erlkönig* (J.W. von Goethe) hätten die meisten seiner Schüler:innen schon kennengelernt (ausführlicher hierzu 5.5.2.4). Zweitens verweist Herr Bongardt auf eine Rap-Version des *Erlkönigs*, welche ihm im Musikunterricht als „Anknüpfungspunkt an die heutige Zeit“ diene: „Und vom Erlkönig gibt es auch noch wieder schöne Varianten, modernere Interpretationen, die ich habe, bis hin zu Kollegah, der das Ganze mal irgendwie gerappt hat und so weiter“. Aus Herrn Bongardts Überlegungen wird deutlich, dass er die Kollegah-Version des Schubert-Originals als Schnittstelle zwischen einer als den Schüler:innen eher fremd wahrgenommenen Musik vergangener Zeiten und der den Schüler:innen eher vertraut aufgefassten musikalischen Gegenwart nutzt. Darüber hinaus nimmt er diesen Zusammenhang auch als Anlass darüber zu sprechen, was „davon eigentlich heute übergeblieben [ist], wenn das jetzt so einer rappt, und was [...] der Unterschied zu Schuberts Interpretation in der Romantik [ist]“. Es ist Herrn Bongardt zufolge wichtig, die jeweiligen Interpretationen in einen „Zeitbezug“ zu setzen.

Ähnlich lesen sich Frau Fischbachs Äußerungen zu Dukas' *Zauberlehrling*. Auch sie bezieht sich nämlich auf eine Rap-Version des Originals, welche sie als „Anknüpfungspunkt“ nutzt: Über die populärmusikalische Bearbeitung sollen die Schüler:innen die „Geschichte kennenlernen und dann halt versuchen das in der Musik wiederzuentdecken“. Die hier zugrunde liegende Denkweise expliziert Frau Fischbach auch an anderer Stelle des Interviews:



„Ich habe mit denen auch schon einmal eine Reihe zum Zauberlehrling gemacht von Dukas, weil das auch tatsächlich so schön ist, ich weiß nicht, ob du das kennst, da gibt es so eine HipHop-Version von oder eine Rap-Version. Das habe ich dann mit denen dann halt auch verbunden, ne, verschiedene Arten von Musik. Dass man halt eine Geschichte quasi einmal klassisch und einmal in eine populäre Art umwandeln kann oder verarbeiten kann, habe ich dann halt mit denen besprochen. Also ich glaube, so etwas bietet sich in der Grundschule halt total gut an.“

Frau Groß spricht ebenfalls davon, dass es „durchaus auch Crossover-Möglichkeiten“ gibt Klassik mit Popmusik zu verbinden: „Ganz viel Klassik ist ja auch in Pop eingebettet worden“. Es sei hieran anknüpfend möglich, dass man die Auseinandersetzung mit Klassischer Musik im Musikunterricht „auf die Interessen der Schüler überträgt“. Im späteren Verlauf des Interviews führt Frau Groß dies ausführlicher aus; sie hält es für sinnvoll

„Songs [zu] nehmen, wo Stücke von klassischen Liedern aufgegriffen wurden und die dann quasi als erstes hören, [...] dass man sieht, auch heute kann man noch Klassische Musik irgendwie einbetten und manche Künstler machen das auch noch und das ist auch erfolgreich“.

Hier lässt sich analog zu Herrn Bongardt und Frau Fischbach die Überlegung erkennen, dass popularmusikalische Bearbeitungen von Werken Klassischer Musik als Mittel zur Reduzierung der wahrgenommenen Fremdheit Klassischer Musik dienen können. Ausgehend von der angenommenen Vertrautheit der Schüler:innen mit populärer Musik erwiesen sich in diesem Bereich angesiedelte Adaptionen Klassischer Musik als verbindendes und vermittelndes Element. Frau Groß fasst die dargestellte Strategie der Reduzierung von Fremdheit durch den Weg vom Vertrauten zum Unvertrauten wie folgt zusammen: „Also sicherlich ist die Aufmerksamkeitsspanne höher, wenn ich erst das Bekannte oder die Musikrichtung mir nehme, die vielleicht vertrauter ist.“ Andererseits sei es ihr zufolge auch denkbar, zuerst das klassische Original vorzustellen, um anschließend die Verarbeitung in entsprechenden popularmusikalischen Musikstücken zu thematisieren: „Aber andersherum steigert man ja auch den Erwartungshorizont, wenn man sagt, okay, und ihr seht daraus kann man auch noch das machen.“ In beiden Fällen fungiert die popularmusikalische Bearbeitung als Anknüpfungspunkt zur Reduktion der Fremdheit Klassischer Musik. Explizit spricht Frau Groß davon, dass Schüler:innen auf diese Weise an Klassische Musik herangeführt werden können, indem unter anderem Vorurteile abgebaut werden können:

„Die sehen dieses Vorurteil, warum soll ich mir Klassische Musik anhören, das ist doch 300 Jahre alt [...], dass das eben trotzdem noch bewusst genommen wird, weil es auch Hitpotential hat oder hatte, weil es irgendwie zeitlos ist, weil es vielleicht auch genial ist.“

#### 5.5.2.4 Schnittstelle Bekannte Textgrundlagen

Wie bereits angedeutet sehen Musiklehrer:innen auch den Bezug auf bekannte Textgrundlagen von Kunstliedern als ein geeignetes Mittel zur Reduzierung von Fremdheit im Umgang mit Klassischer Musik an. Insbesondere Herr Bongardt führt aus, dass es sinnvoll ist Kunstlieder zu behandeln, mit deren Textgrundlagen die Schüler:innen schon vertraut sind. Zumindest auf textlicher Ebene habe dann eine gewisse Annäherung bereits stattgefunden, was den Schüler:innen die Auseinandersetzung mit dem Kunstlied erleichtere. Vor allem in seinen Ausführungen, warum Herr Bongardt den *Erlkönig* (F. Schubert) im Musikunterricht behandelt, zeigt sich dieser Gedanke:

„Erlkönig? Ja da hat man so ein bisschen den Bezug. Das hat auch diesmal geklappt, dass die [die Schüler:innen, ER] das Gedicht schon zum Teil kennen, weil sie es irgendwann im Deutschunterricht gemacht haben. Und dann bekommen sie die Inhalte oder dann auch sowas wie Musik-Text-Ausdeutung ganz gut hin, wenn die so ein bisschen einen Plan davon haben, was der Textverfasser vielleicht schon einmal gemeint haben könnte. [...] Also manchmal greife ich auch gerne, wie gesagt, auf Sachen zurück, die die schon mal gehört haben.“

Sofern die Schüler:innen den zugrunde liegenden Text eines Kunstliedes bereits kennen, ist Herrn Bongardt zufolge eine Auseinandersetzung mit diesem Kunstlied, z.B. in Form der „Musik-Text-Ausdeutung“, besser möglich als bei einem Kunstlied, bei welchem auch der Text den Schüler:innen fremd ist: „Wenn ich jetzt den Lindbaum mache, dann denken die immer erstmal, boah, was ist das für ein Text, was will der damit überhaupt aussagen“. So erklärt sich Herrn Bongardts Bestreben auf die Vorkenntnisse der Schüler:innen aus dem Deutschunterricht zurückzugreifen und Kunstlieder auszuwählen, deren Textgrundlagen den Schüler:innen bereits vertraut sind.

In deutlich allgemeinerem Rahmen spricht auch Herr Hanovsky von potenziellen „Synergieeffekte[n]“ zwischen den Schulfächern Deutsch und Musik, die er beide unterrichtet: „Also in Klasse sieben, da macht man teilweise auch Musikballaden im Unterricht und parallel dazu finden in Klasse sieben auch Balladen im Deutschunterricht Anwendung.“

### 5.5.2.5 Schnittstelle Bekannte und Populäre Klassische Musik

Zwar nehmen die interviewten Musiklehrenden Klassische Musik im Gesamten als den Schüler:innen fremd wahr (5.4), in verschiedenen Interviews wird jedoch davon gesprochen, dass es sinnvoll ist, bestimmte Klassische Werke für den Musikunterricht auszuwählen, zu denen die Schüler:innen bereits einen gewissen Bezug hätten. Diese Vorgehensweise, bevorzugt solche aus schulischen und außerschulischen Kontexten bereits bekannte Werke zu behandeln, lässt sich ebenfalls als Mittel zur Reduzierung der wahrgenommenen Fremdheit Klassischer Musik als Ganzem einordnen. Frau Adam beispielsweise bevorzugt für den musikpraktischen Bereich „Melodien, die, ich sag jetzt mal, berühmt sind“. An anderer Stelle führt sie aus, dass sie es im Kontext eines Epochenüberblicks (5.3.2.1) für sinnvoll hält, eine Sinfonie auszuwählen, „die die [die Schüler:innen, ER] schon kennen“; so begründet sie ihre Entscheidung für die *Jupiter-Sinfonie* (W.A. Mozart) beispielsweise wie folgt: „Ja, ich glaube bei einer Sinfonie fand ich es ganz gut, die im Ohr zu haben“. Diese Einstellung findet sich etwas grundsätzlicher bei Frau Groß wieder. Explizit spricht sie nämlich davon, dass ihr Werke Klassischer Musik, die den Schüler:innen „nicht ganz unbekannt sind“, als besonders geeignet erscheinen:

„[I]ch würde natürlich mit so populäreren klassischen Stücken arbeiten, die man schon einmal gehört hat, die vielleicht irgendwo auch, weiß ich nicht, zu Filmmusik mal übergegangen sind, also die irgendwo schon einmal aufgeschnappt wurden von Schülern, also nicht ganz unbekannt sind. Dass sie zumindest diesen Ohrwurm vielleicht mitgenommen haben und den mitpfeifen können und sagen, das kenn ich zumindest, dass man da dann irgendwie besser miteinsteigen kann als mit etwas komplett Unbekanntem.“<sup>128</sup>

In diesen Kontext lassen sich auch folgende Ausführungen von Frau Claßen einordnen: Sie behandelt im Rahmen einer Unterrichtsreihe zu Musik und Werbung *La donna e mobile* (aus *Rigoletto*, G. Verdi), da dieses prominent in einem Werbespot eingesetzt wird. Insbesondere legt Frau Claßen Wert darauf, sich hiervon ausgehend intensiver mit der Arie auseinanderzusetzen und deren Einsatz in dem entsprechenden Werbespot auch kritisch und problematisierend zu hinterfragen:

„Da ging es um die Ristorante Werbung von Dr. Oetker mit *La donna e mobile* und die Diskrepanz zwischen einer Date-Situation und dem Inhalt eines Stückes, was eigentlich relativ frauenverachtend angelegt ist.“

<sup>128</sup> Vgl. Unterkapitel zur Schnittstelle *Filmmusik* (5.5.2.1).

### 5.5.2.6 Schnittstelle Außermusikalische Grunderfahrung

Ein weiteres – in der musikpädagogischen Diskussion nicht unbekanntes – Mittel bei Schüler:innen eine Auseinandersetzung mit Klassischer Musik anzubahnen stellt die Strategie dar, sich dieser Musik über den Rekurs auf außermusikalische Grunderfahrungen zu nähern. Dieser Gedanke ist als wesentliches Moment der sogenannten *Topos-Didaktik* einzuordnen, in welcher genau solche Grunderfahrungen, Topoi und Treffpunkte den Verstehensprozess von Musik anbahnen sollen (vgl. 2.1). Im Rahmen dieser Arbeit lässt sich der von den interviewten Musiklehrer:innen geschilderte Bezug auf außermusikalische Grunderfahrungen als Mittel zur Reduktion der wahrgenommenen Fremdheit Klassischer Musik einordnen. Herr Hanovsky schildert diesbezüglich, dass er bei der Thematisierung von Klassischer Musik mit seinen Schüler:innen versucht, „auf die Assoziationsebene zu gehen, auf die Lebensweltebene zu gehen [...] und viel Transfer zu schaffen in Bezug auf die eigene musikalische Praxis oder das, was man so selbst gerne hört“.<sup>129</sup> Hiervon ausgehend spricht er die – durchaus als archetypisch zu bezeichnenden – Topoi „Wut, Zorn, Liebe“ an, welche sich ihm zufolge als potenzielle Anknüpfungspunkte der Schüler:innen zu Klassischer Musik nutzen lassen und Vergleichshorizonte zu eher vertrauter Populärer Musik bieten können: Herr Hanovsky erachtet es für sinnvoll, wenn er mit seinen Schüler:innen im Musikunterricht „eine Arie vergleicht, die von Liebe handelt, mit einem Song, der von Liebe handelt, oder eine Arie von Glück mit einem Song, der von Glück handelt“. Betrachtet man diese Aussage im Kontext des restlichen Interviews, wird deutlich, dass die beschriebene Herangehensweise von Herrn Hanovsky eine bedeutende Rolle in seinen Reflexionen zu Klassischer Musik als Unterrichtsgegenstand spielt. Er verknüpft diese Überlegungen im Interview nämlich direkt mit seinen mit dem Unterrichten von Klassischer Musik verfolgten Zielvorstellungen, eine generelle Offenheit der Schüler:innen für Musiken jeglicher Art zu erreichen und die eigene Musikpraxis der Schüler:innen zu bereichern (vgl. 5.3.1.2, 5.3.3).

Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang auch die Ausführungen von Frau Fischbach: Nachdem sie zu Beginn des Interviews Klassische Musik als besonders „ausdrucksstarke Musik“ bezeichnet hat, spricht sie zu einem späteren Zeitpunkt von der besonderen Eignung von Klassischer Musik für transformative Verfahren und im Speziellen für das Malen zur Musik: „[A]lso Klassische Musik bietet sich ja häufig auch an, um irgendwie dazu zu malen oder so etwas, dass man dann gar nicht das mit Worten ausdrückt“. Dieses Malen sei nun einerseits bei Stücken geeignet, die auf einer Geschichte basieren; Frau Fischbach nennt hier als Beispiel *Die Moldau* (B. Smetana). Insbesondere biete es sich aber auch bei Stücken an, die

<sup>129</sup> Vgl. Unterkapitel zur Zielsetzung *Bereicherung der eigenen Musikpraxis* (5.3.3).

keine Geschichte vertonen, sich aber einem außermusikalischen Phänomen wie zum Beispiel dem Wetter widmen. Ähnlich wie Herrn Hanovsky erscheint Frau Fischbach hier der Rekurs auf eine außermusikalische Grunderfahrung als geeignetes Mittel, die Auseinandersetzung ihrer Schüler:innen mit Klassischer Musik anzubahnen.

Auch Frau Dachowicz spricht im Interview die Bedeutung transformativer Verfahren in ihrem Musikunterricht an. Sie beschreibt eine Unterrichtseinheit, in der sie ebenfalls ein Stück zum Thema Wetter („Beethoven, welcher Satz ist denn das, Pastorale, da diese Gewittermusik, Gewittersturm“) thematisiert und die Schüler:innen „einfach dazu malen [lässt], ohne dass sie wissen worum es geht“. Im sich an diese Transformationsaufgabe anschließenden Unterrichtsgespräch zeigten sich dann Überschneidungen zwischen Deutungen der Schüler:innen und (vermeintlich) ursprünglicher Intention des Komponisten:

„Und tatsächlich entstehen da ganz viele Wetterbilder. Das ist super interessant. Also man sieht ganz, ganz viele Blitze und Regentropfen und dann kommt noch eine Sonne und so weiter und die wussten noch gar nicht, worum es geht. Und das ist auch noch einfach ein schöner Moment für die Schüler dann zu entdecken, oh, ich habe da irgendwie etwas, also ich MUSS das nicht raushören, aber ich habe da irgendwie etwas rausgehört, was sich eventuell auch derjenige, der es reingesteckt hat, gedacht hatte [...].“

Einigkeit herrscht bei Frau Fischbach und Frau Dachowicz, dass sich der thematisierte Rekurs auf außermusikalische Grunderfahrungen und eine auf diese Art und Weise intendierte Reduktion der Fremdheit Klassischer Musik insbesondere bei transformativen Verfahren (v.a. Malen zur Musik) anbietet. Die in diesem Kontext relevanten Schilderungen der Musiklehrer:innen stehen auch, das zeigt sich an den von ihnen exemplarisch angeführten Werken, in inhaltlicher Nähe zur unter 5.5.2.2 erläuterten Strategie, Werke mit einer zugrunde liegenden Geschichte oder einem programmatischen Gehalt für den Musikunterricht auszuwählen.

### 5.5.2.7 Unterrichtssetting und Mediennutzung

Mehrere der interviewten Musiklehrenden sprechen an, dass die Fremdheit Klassischer Musik auch durch reizvolle und die Motivation der Schüler:innen fördernde Unterrichtssettings relativiert werden kann. So äußert beispielsweise Herr Bongardt, dass er sich in der Unterstufe an einem Themenheft zur Oper *Die Zauberflöte* (W.A. Mozart) orientiert.<sup>130</sup>

„In der sechsten Klasse haben wir so ein bisschen Mozart angerissen, und zwar auch wieder mit so einer Reihe, Alarm in der Oper. Da geht es um so eine

<sup>130</sup> Vgl. hierzu auch das Unterkapitel zum Umgang mit Unterrichtsmaterialien (5.2.2).

Krimireihe [...], ja das ist so eine Story rund um das Opernhaus, wo sie also einerseits Inhalte mitkriegen, wie ein Opernhaus aufgebaut ist, was in der Zauberflöte so passiert. Und gleichzeitig dürfen sie selber als Detektive da so ein bisschen rumraten, wer der Entführer von so Kanarienvögeln ist.“

Die Eignung eines entsprechenden Unterrichtssettings fasst Herr Bongardt wie folgt zusammen: „Also, so etwas Spielerisches ist auch mal nicht schlecht in der sechsten Klasse“. Während das von Herrn Bongardt angeführte Beispiel vor allem im Kontext des Musikunterrichts in der Unterstufe einzuordnen ist, lassen sich Frau Groß' Äußerungen grundsätzlicher und auf ihren gesamten Musikunterricht bezogen verstehen. Sie stellt bestimmte methodische, vor allem auf das Unterrichtssetting bezogene Überlegungen an, um Klassische Musik im Musikunterricht zu behandeln:

„Also auf jeden Fall spielt die Sozialform für mich eine große Rolle. Wenn die das alleine abarbeiten müssen, Stationenlernen oder so, ist das, glaube ich, weniger interessant und reizvoll als eine Gruppenarbeit daraus zu machen, zumindest dann im Austausch zu sein. Das nicht alleine abarbeiten zu müssen ist, glaube ich, schon für unsere zumindest motivierender.“

In diesen Kontext lassen sich auch die Überlegungen von Frau Dachowicz einordnen, wenn sie eine Unterrichtsreihe zur Musikgeschichte bewusst in Form von freier Einzelarbeit mit anschließenden kollaborativen Gruppenarbeitsprozessen inszeniert.

An anderer Stelle im Interview wird deutlich, dass Frau Groß' Überlegungen zum Unterrichtssetting (v.a. zur jeweiligen Sozial- und Arbeitsform) eng mit ihren Überlegungen zum Einsatz von Medien zusammenhängen. Frau Groß berichtet von einer Unterrichtsreihe, in der sie ihre Schüler:innen „zu verschiedenen Musikepochen plus berühmten Komponisten dieser Zeit PODCASTS drehen“ lässt. Dieses Medium beziehungsweise diese Darstellungsform sei ihrer Meinung nach „etwas, was sie [die Schüler:innen, ER] anspricht“ und deswegen dazu geeignet, „den langweiligeren Inhalt darin zu verpacken“. Sie berichtet von einer positiven Resonanz und schließt daraus: „[W]enn man das mit dem richtigen Medium, mit der richtigen Sozialform einsetzt, dann kann man die glaube ich auch packen.“ Es zeigt sich, dass für Frau Groß der Einsatz von für die Schüler:innen interessanten Medien grundsätzlich eine gute Strategie ist, die Fremdheit Klassischer Musik zu reduzieren. Ein reizvolles Medium könne das Interesse der Schüler:innen wecken und so auch eine Beschäftigung mit Klassischer Musik ermöglichen:

„Ja ansonsten funktioniert bei uns auch viel über Medien. Also wenn ich denen irgendwie, weiß ich nicht, ein Video dazu zeigen kann, ist das interessanter als

nur das Stück zu hören, weil dieser Fokus auf nur hören ist bei unseren Schülern jetzt auch nicht mehr so.“

### 5.5.2.8 Zwischenfazit

Fasst man die unter 5.5.2.1 bis 5.5.2.7 dargestellten Einzelaspekte zusammen, so lässt sich die Umgangsweise *Fremdheit relativieren/reduzieren* als vielfältiges Strategienbündel nahezu aller interviewten Musiklehrer:innen<sup>131</sup> beschreiben, die als den Schüler:innen fremd wahrgenommene Klassische Musik in irgendeiner Form mit etwas Vertrautem, Eigenem und somit Nicht-Fremdem zu verbinden. Dabei wird Klassische Musik eingebettet, indem Bezugs- und Anknüpfungspunkte gesucht beziehungsweise überhaupt erst konstruiert werden. Die beschriebene Umgangsweise wird aus Frau Groß' zusammenfassender Positionierung zum Einsatz von Klassischer Musik im Musikunterricht besonders deutlich: „[I]ch kann es mir wirklich in erster Linie nur vorstellen, wenn man es irgendwie vermischt mit etwas, was die [die Schüler:innen, ER] begeistert“. Der genannte Bezug auf etwas, was eine derart positive Einstellung der Schüler:innen erzeugen soll, kann – das wird aus den ausführlich dargestellten Handlungsstrategien deutlich – sowohl auf inhaltlicher Ebene als auch auf strukturell-organisatorischer Ebene stattfinden.

Der inhaltlichen Ebene lassen sich die ersten sechs Strategien (5.5.2.1 bis 5.5.2.6) zuordnen. Hier wird die Fremdheit Klassischer Musik, die vor allem als Fremdheit im Sinne der ersten drei in 5.4 herausgearbeiteten Fremdheitsdimensionen (*Fremdheit im Sinne von Unbekanntheit*, *Fremdheit im Sinne von fehlendem Bezug*, *Fremdheit im Sinne von Nicht-Eigenheit*) einzuordnen ist, reduziert beziehungsweise relativiert, indem sie mit aus Sicht der Musiklehrer:innen im Alltag der Schüler:innen eine größere Rolle spielenden inhaltlichen Aspekten in Beziehung gesetzt wird. Das jeweils zugrunde liegende Argumentationsmuster wird in Abbildung 5.3 visualisiert und scheint strukturell immer nach folgendem Prinzip zu funktionieren: Zwischen der als den Schüler:innen fremd wahrgenommenen Klassischen Musik und einem als den Schüler:innen bekannt eingeordneten Phänomen werden Schnittmengen angenommen. Diese dienen den Ausführungen der Musiklehrer:innen zufolge nun als Schnittstelle beziehungsweise Ansatzpunkt zur unterrichtlichen Auseinandersetzung, um auf diese Weise die Fremdheit Klassischer Musik zu reduzieren beziehungsweise zu relativieren.

---

<sup>131</sup> Lediglich Frau Enz berichtet nicht von entsprechenden Strategien zur Reduktion oder Relativierung der Fremdheit Klassischer Musik.

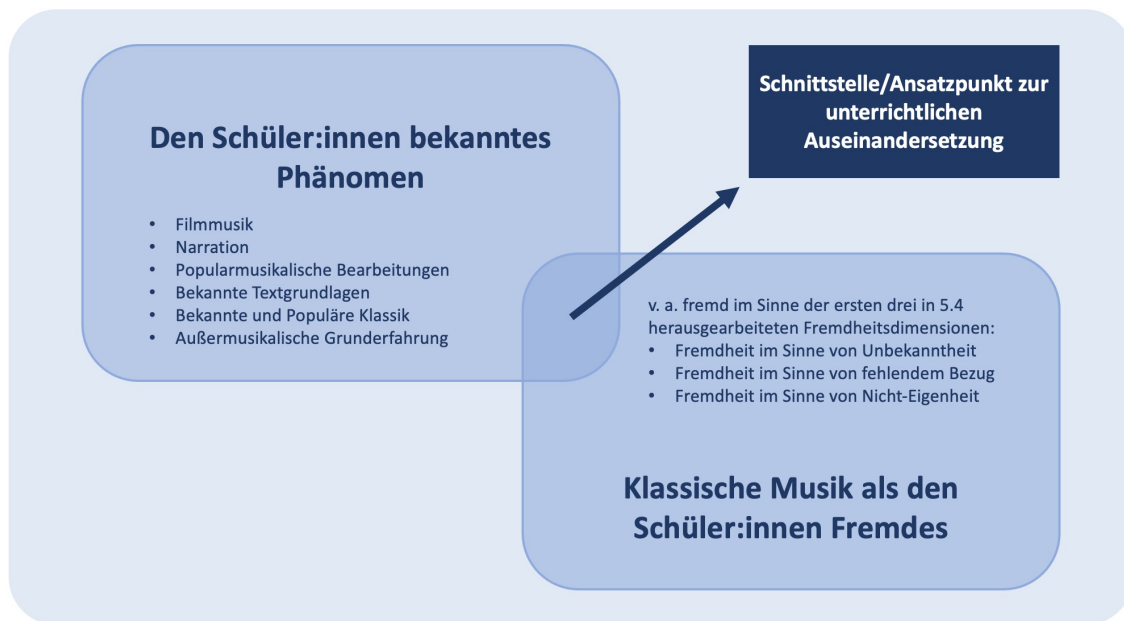


Abbildung 5.3: Schnittstellen zur Reduktion/Relativierung der Fremdheit Klassischer Musik (eigene Darstellung)

Zur strukturell-organisatorischen Ebene gehören die unter 5.5.2.7 dargestellten Überlegungen der Musiklehrer:innen, für die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Klassischer Musik verstärkt auf für die Schüler:innen spannende Medien zurückzugreifen und reizvolle Unterrichtssettings zu inszenieren.

### 5.5.3 Fremdheit nutzen

In den beiden bisher dargestellten Umgangsweisen mit der wahrgenommenen Fremdheit Klassischer Musik wird Klassische Musik im Musikunterricht entweder vermieden (5.5.1) oder die Fremdheit Klassischer Musik durch eine Vielzahl an Strategien reduziert oder relativiert (5.5.2). Die im Folgenden dargestellte Umgangsweise mit der wahrgenommenen Fremdheit Klassischer Musik basiert auf der Annahme, dass dieser Fremdheit ein produktives Potenzial innewohnt, das genutzt werden kann. Vor allem bei Frau Enz finden sich hierzu aufschlussreiche Interviewpassagen, weswegen ich mich zunächst ausführlicher mit ihren Überlegungen auseinandersetze.

Frau Enz spricht an mehreren Stellen des Interviews davon, dass Klassische Musik als den Schüler:innen fremde Musik einen gewissen Widerstand mit sich bringt; dies ist vor dem Hintergrund ihrer grundsätzlichen Überzeugung zu verstehen, „dass etwas, was fremd und ungewohnt ist, fremde Hörgewohnheit hat, dass das erstmal einen Widerstand hat“ (vgl. 5.4.2.4). Da Frau Enz es für wichtig hält, „für die eigene Haltung zu bemerken, dass es Musik gibt, die Widerstände in mir erzeugt“,



wird Klassische Musik von ihr bewusst eingesetzt, damit Schüler:innen diese Widerständigkeit erfahren und damit umgehen lernen können. Sie spricht gar von einer „Lebenserfahrung, dass nicht immer alles direkt zugänglich sein muss“; die Schüler:innen sollen hiervon ausgehend lernen, dass man sich „etwas nähern kann auch wenn es anstrengend ist“. Es zeigt sich also, dass Frau Enz die Fremdheit Klassischer Musik nicht reduzieren oder gar vermeiden möchte (vgl. 5.5.2), sondern als bewusste Herausforderung oder – im Sinne konstruktivistischer Lerntheorien gesprochen – als Perturbation<sup>132</sup> einsetzt.

Die Strategie, die Fremdheit Klassischer Musik produktiv zu nutzen, lässt sich vor allem im Kontext der unter 5.3.4 ausführlicher angesprochenen Zielvorstellung (*Selbst-)reflexionsprozesse anstoßen* rekonstruieren. Wie bereits dargestellt strebt Frau Enz durch die Auseinandersetzung mit Klassischer Musik im Musikunterricht an, dass Schüler:innen die eigene Sicht auf Musik, auf gesellschaftliche Normen und individuelle Lebensentwürfe reflektieren, hinterfragen und diskutieren (5.3.4). Hierbei diene Klassische Musik als historisches Dokument und gesellschaftliches Medium, insbesondere als Möglichkeit Einblicke in vergangene und somit zeitlich ferne Epochen zu ermöglichen. Auch in diesem Zusammenhang geht es Frau Enz nicht um die Reduktion oder Vermeidung von Fremdheit Klassischer Musik, sondern vielmehr um das Nutzbarmachen dieser Fremdheit, welche vor dem Hintergrund ihrer Ausführungen als Anstoßpunkt der angestrebten Reflexionsprozesse der Schüler:innen verstanden werden kann. Klassische Musik biete somit den Anlass sich selbst sowie das eigene Bild von Musik im Speziellen und von Welt im Allgemeinen in Frage zu stellen. Hierfür erscheint es notwendig, die Fremdheit Klassischer Musik bestehen zu lassen, diese Andersheit (im Sinne von Nicht-Eigenheit) nicht aufzulösen und die Begegnung mit der den eigenen Selbst- und Weltentwürfen nicht entsprechenden Klassischen Musik nicht nur auszuhalten, sondern explizit zu suchen.

Die aus Frau Enz' Ausführungen rekonstruierte Denkweise, dass Musik verschiedener Epochen auf entsprechende gesellschaftliche und soziale Umstände Bezug nimmt und dass eine hierauf aufbauende Auseinandersetzung mit Musik die Reflexion des eigenen Standpunkts ermöglichen kann, lässt sich auch bei Herrn Hanovsky wiederfinden. Analog zu Frau Enz formuliert er:

„[A]lso alles, was in einer Geschichtsepoche passiert, referiert auf die zeitlichen Umstände. Das tut die Musik des Mittelalters, das tut die der Renaissance, des Barock, der Klassik, der Romantik aber natürlich auch der Neuzeit und ganz

---

<sup>132</sup> Zur Perturbation als Schlüsselbegriff konstruktivistisch-orientierter Musikpädagogik siehe z.B. Krause, 2008b.

elementar auch die des Pop. Ob das jetzt irgendwie Free Jazz ist oder Punk oder inwieweit man sonst eben noch auf Entwicklungen musikalisch reagiert, die um einen herum passieren. Und ich glaube, dass man über das auch zu einem vertieften Verständnis kommen kann, was um einen herum passiert.“

Herr Hanovsky benennt im oben stehenden Zitat zwar einen Nutzen, der in deutlicher Nähe zu Frau Enz' Überlegungen steht; er argumentiert jedoch im Gegensatz zu Frau Enz nicht mit der Fremdheit Klassischer Musik als besonders geeignetem Anstoßpunkt für Reflexionsprozesse der Schüler:innen. Vielmehr stellt er in seiner Äußerung Klassische Musik in eine Reihe mit Musikrichtungen der Populären Musik. Frau Enz hingegen macht, wie bereits dargelegt, deutlich, dass sie Klassische Musik aufgrund des größeren Fremdheitspotenzials als besonders fruchtbaren Anstoßpunkt für Reflexionsprozesse der Schüler:innen ansieht: „Also ich glaube, dass mehr Fremdheit in der Klassischen Musik steckt als in der Jazzmusik“ (vgl. 5.4.2). Auch aus zwei Äußerungen von Frau Adam und Frau Fischbach lässt sich rekonstruieren, dass sie bewusst unbekannte Musikstücke im Unterricht einsetzen. So schildert Frau Adam, dass sie gerne ein von ihr sogenanntes „Stück der Woche“ in den Musikunterricht mitbringt, welches nicht an Vorerfahrungen der Schüler:innen anknüpfen oder andere Bezugspunkte mitbringen soll: „Ich hab zum Beispiel so ein Stück der Woche, wo ich dann mal was rausnehme, was die Schüler auf KEINEN Fall kennen können.“ Vergleichbar hierzu lesen sich die Überlegungen von Frau Fischbach, die ebenfalls zuweilen bewusst auf Bezugs- und Anknüpfungspunkte für Schüler:innen verzichtet:

„Und manchmal ist es natürlich auch einfach schön, wenn man gar nicht versucht unbedingt dann den Anknüpfungspunkt der Kinder zu kriegen, sondern auch einfach mal etwas ganz Neues ausprobiert, das funktioniert ja auch nicht immer [...] da wirklich einen Anknüpfungspunkt zu haben, manchmal muss man auch einfach etwas Neues machen. Und das ist ja auch spannend.“

Weder Frau Fischbach noch Frau Adam benennen jedoch einen konkreten Nutzen ihres Vorgehens. Darüber hinaus beziehen sich ihre Äußerungen auch nicht explizit auf Klassische Musik, wenngleich Frau Adam als Beispiel für ihr „Stück der Woche“ ein Werk Klassischer Musik nennt („ich hab jetzt zum Beispiel die Sicilienne von Fauré gemacht, Fauré kennt von denen kein Mensch“).

Insgesamt kann festgestellt werden, dass der Gedanke, die Fremdheit Klassischer Musik bewusst und produktiv im Musikunterricht zu nutzen, lediglich aus den Äußerungen von Frau Enz explizit rekonstruiert werden kann. Bei anderen Musiklehrer:innen ist diese Umgangsweise – wenn überhaupt – nur indirekt oder lediglich

in Ansätzen erkennbar. Insbesondere entsteht der Eindruck, dass die Strategie, die Fremdheit Klassischer Musik im Musikunterricht bewusst einzusetzen und zu nutzen, vor allem im Kontext der ebenfalls nicht von allen Musiklehrer:innen thematisierten Zielvorstellung (*Selbst-)reflexionsprozesse anstoßen* (5.3.4) relevant ist.

### 5.5.4 Zusammenfassung III

In Bezug auf die Wahrnehmung der Musiklehrer:innen, dass Klassische Musik den Schüler:innen fremd ist (5.4), wurden drei von den interviewten Musiklehrer:innen geschilderte Umgangsweisen unterschieden: *Fremdheit vermeiden*, *Fremdheit reduzieren/relativieren*, *Fremdheit nutzen*.

Unter der Strategie *Fremdheit vermeiden* (5.5.1) lassen sich Bestrebungen der Musiklehrer:innen zusammenfassen, Klassische Musik als Unterrichtsgegenstand in bestimmten Unterrichtskontexten oder grundsätzlich im gesamten Musikunterricht zu vermeiden. Die Strategie *Fremdheit reduzieren/relativieren* (5.5.2) umfasst eine Vielzahl an Bemühungen der Musiklehrer:innen, Berührungspunkte zu oder Anknüpfungspunkte an Klassische Musik zu finden oder zu konstruieren. Die als den Schüler:innen fremd wahrgenommene Klassische Musik wird, so schildern es die Musiklehrer:innen, in den Schüler:innen bekannte oder eigene Kontexte eingebettet. Von diesen beiden Umgangsweisen unterscheidet sich die Strategie *Fremdheit nutzen* (5.5.3): Hier wird die wahrgenommene Fremdheit Klassischer Musik als produktiv zu nutzendes Potenzial angesehen; insbesondere in Verbindung zur Zielvorstellung (*Selbst-)Reflexionsprozesse anstoßen* (5.3.4) soll Klassische Musik als Folie des Anderen und somit als Anstoßpunkt dienen.

Den acht interviewten Musiklehrer:innen lässt sich jeweils mindestens eine der drei in diesem Kapitel herausgearbeiteten Umgangsweisen mit der wahrgenommenen Fremdheit Klassischer Musik zuordnen: Die Umgangsweise *Fremdheit vermeiden* ist vor allem bei Frau Dachowicz und Frau Groß, in Ansätzen auch bei Herrn Hanovsky rekonstruierbar. Die Umgangsweise *Fremdheit reduzieren/relativieren* lässt sich in den Äußerungen von Frau Adam, Herrn Bongardt, Frau Claßen, Frau Dachowicz, Frau Fischbach, Frau Groß und Herrn Hanovsky wiederfinden. Von den acht interviewten Musiklehrer:innen lässt sich nur Frau Enz hier nicht zuordnen. Die Umgangsweise *Fremdheit nutzen* spiegelt sich explizit vor allem in Frau Enz' Reflexionen wider. Bei Frau Adam, Frau Fischbach und Herrn Hanovsky sind vergleichbare Überlegungen nur indirekt oder lediglich in Ansätzen erkennbar. Tabelle 5.4 gibt einen Überblick über die Verteilung der aus den Äußerungen der interviewten Musikleh-

rer:innen rekonstruierten Umgangsweisen und Strategien mit der Wahrnehmung, dass Klassische Musik Schüler:innen fremd ist.

	Frau Adam	Herr Bongardt	Frau Claßen	Frau Dachowicz	Frau Enz	Frau Fischbach	Frau Groß	Herr Hanovsky
Fremdheit vermeiden								
Fremdheit reduzieren/ relativieren								
----- Filmmusik								
----- Narration								
----- Populärmusikalische Bearbeitungen								
----- Bekannte Textgrundlagen								
----- Bekannte und Populäre Klassik								
----- Außermusikalische Grunderfahrung								
----- Unterrichtssetting und Mediennutzung								
Fremdheit nutzen								

Tabelle 5.4: Verteilung der rekonstruierten Umgangsweisen und Strategien bei den interviewten Musiklehrer:innen. Die dunkelgraue Einfärbung von Tabellenzellen meint, dass die genannte Umgangsweise aus den Äußerungen der jeweiligen Musiklehrer:innen rekonstruiert werden kann. Demgegenüber steht die hellgraue Einfärbung dafür, dass die jeweilige Umgangsweise oder Strategie in den Äußerungen der jeweiligen Musiklehrer:innen nur indirekt oder lediglich in Ansätzen erkennbar ist.<sup>133</sup>

Aus den Reflexionen der Musiklehrer:innen lassen sich in den meisten Fällen – Frau Enz bildet hier die Ausnahme – mehrere Umgangsweisen mit der wahrgenommenen Fremdheit Klassischer Musik rekonstruieren. Dies legt den Schluss nahe, dass Musiklehrende mit der wahrgenommenen Fremdheit Klassischer Musik und somit mit dem Unterrichtsgegenstand Klassische Musik je nach Situation unterschiedlich umgehen. Die Frage nach den Gründen, Bedingungen und Absichten der Musiklehrer:innen sich für eine bestimmte Umgangsweise zu entscheiden muss auf Basis der geführten Interviews unbeantwortet bleiben. Es entsteht jedoch insbesondere der Eindruck, dass jene Musiklehrer:innen, die Klassische Musik partiell oder vollständig im Musikunterricht zu vermeiden versuchen, sich in den Unterrichtssituationen, in denen

<sup>133</sup> Analog zu den Hinweisen zu Tabelle 5.1 in Kapitel 5.3.5 und Tabelle 5.3 in Kapitel 5.4.4 sei erneut darauf hingewiesen, dass aufgrund von Samplingstrategie und Samplegröße der vorliegenden *qualitativen* Arbeit aus dieser Verteilung jedoch in keinsten Weise statistische Verallgemeinerungen geschlossen werden dürfen.

eine solche Vermeidung nicht möglich ist, für die Umgangsweise entscheiden, die wahrgenommene Fremdheit Klassischer Musik zu reduzieren beziehungsweise zu relativieren. Deutlich wird dieser Zusammenhang bei Frau Dachowicz, die wie bereits dargestellt, zum einen davon spricht, die Fremdheit Klassischer Musik in bestimmten Unterrichtssituationen zu vermeiden und sich in Klassenmusizierkontexten für Populäre Musik und somit gegen Klassische Musik zu entscheiden (5.5.1.2). Zum anderen berichtet sie aber auch davon, dass sie sich bemüht, die Fremdheit Klassischer Musik durch den Rekurs auf außermusikalische Grunderfahrungen (5.5.2.6) zu reduzieren. Ähnlich gelagert ist auch der Fall von Frau Groß, die Klassische Musik weitestgehend zu vermeiden versucht (5.5.1.1), gleichzeitig aber auch von Strategien berichtet, die wahrgenommene Fremdheit Klassischer Musik beispielsweise durch die Thematisierung von popularmusikalischen Bearbeitungen und „Crossover“-Adaptionen (5.5.2.5) zu reduzieren und zu relativieren.

## 5.6 Formulierung einer vorläufigen Theorie

Im Folgenden werden die Teilergebnisse aus den drei Unterkapiteln 5.3 bis 5.5 gebündelt und zu einer in Textform dargestellten vorläufigen Theorie verdichtet. Abbildung 5.4 stellt eine Visualisierung dieser vorläufigen Theorie dar. Die in diesem Unterkapitel entfaltete Theorie stellt eine erste Antwort auf die Forschungsfrage dar, wie Musiklehrer:innen über Klassische Musik im Musikunterricht nachdenken. Die sich in Kapitel 6 anschließenden Überlegungen stellen eine literaturgestützte Erweiterung der aus den Daten heraus entwickelten Theorie dar.

Musiklehrer:innen verfolgen unterschiedliche Ziele mit dem Einsatz von Klassischer Musik im Musikunterricht. Insbesondere präsent ist hier die Überlegung, dass Schüler:innen verschiedene Musik(en) und somit auch Klassische Musik kennenlernen sollen; dieses Ziel wird von Musiklehrer:innen mitunter auch mit dem Gedanken verknüpft, Schüler:innen eine Auswahl zwischen verschiedenen Musiken zu ermöglichen, Schüler:innen die Teilhabe an bestimmten musikalisch-sozialen Praxen zu ermöglichen oder eine generelle Offenheit der Schüler:innen zu erreichen. Verbreitet ist bei Musiklehrer:innen auch die Annahme, dass anhand Klassischer Musik entsprechende musikhistorische und musiktheoretische Wissensbestände vermittelt werden sollen. Weniger prominent werden die Positionen vertreten, dass mit Klassischer Musik die eigene rezipierende und (re)produzierende Musikpraxis der Schüler:innen bereichert werden soll und dass ausgehend von der Auseinandersetzung mit Klassischer Musik (Selbst-)Reflexionsprozesse angestoßen werden sollen.

Das Verhältnis von Schüler:innen zu Klassischer Musik nehmen Musiklehrer:innen allerdings so wahr, dass diese Musik für Schüler:innen fremd ist. Diesbezüglich lassen sich vier Fremdheitsdimensionen voneinander unterscheiden: Klassische Musik wird von Musiklehrer:innen als den Schüler:innen fremd im Sinne von unbekannt, fremd im Sinne von fehlendem Bezug, fremd im Sinne von nicht-eigen oder fremd im Sinne eines Widerstands oder einer Hürde wahrgenommen. Die Wahrnehmung, dass Klassische Musik für Schüler:innen fremd ist, ist eine Konstruktion der Musiklehrer:innen, die auf Annahmen über Klassische Musik und über Schüler:innen sowie auf Erfahrungen im Musikunterricht und in diesem Zusammenhang vor allem auf Reaktionen der Schüler:innen auf Klassische Musik basiert.

Um mit der beschriebenen Wahrnehmung umzugehen, entwickeln Musiklehrer:innen Handlungsstrategien und Methoden, welche sich drei übergeordneten Umgangsweisen zuordnen lassen: So kann erstens die Fremdheit Klassischer Musik vermieden werden, indem Klassische Musik im Musikunterricht teilweise oder ganz umgangen wird. Zweitens kann die Fremdheit Klassischer Musik reduziert beziehungsweise relativiert werden, indem Anknüpfungspunkte und Schnittstellen zwischen Klassischer Musik und den Schüler:innen Bekanntem genutzt oder konstruiert werden. Drittens kann die Fremdheit Klassischer Musik bewusst genutzt werden, indem sie nicht umgangen oder reduziert/relativiert wird, sondern als produktive Perturbation fungiert.

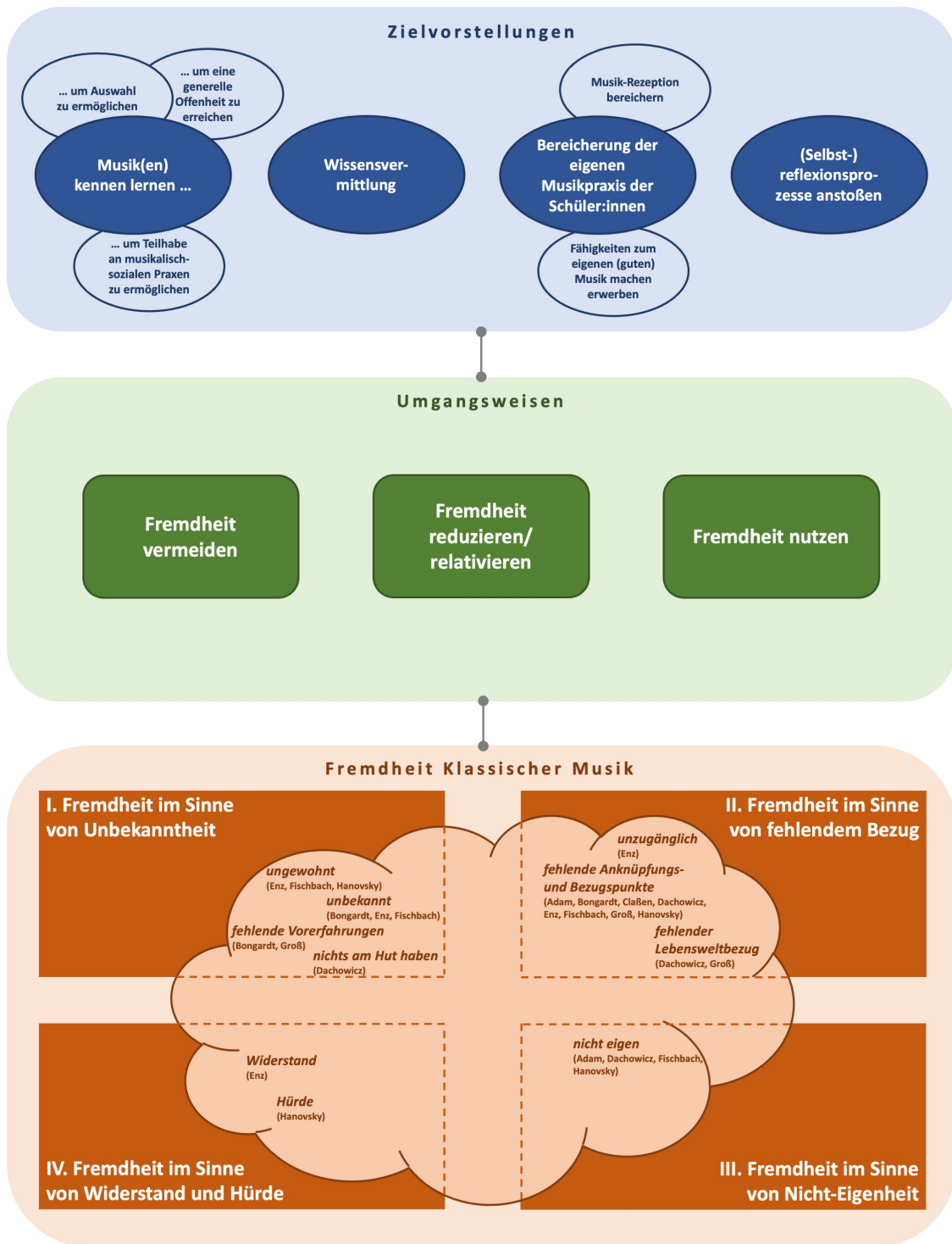


Abbildung 5.4: Visualisierung der vorläufigen Grounded Theory (eigene Darstellung)

## 6 Literaturgestützte Erweiterung der Grounded Theory

Für den weiteren Gang der Arbeit ist es an dieser Stelle wichtig herauszustellen, dass nun die Ebene der Theoriegenerierung *aus den Daten heraus* deutlich verlassen wird. Das folgende Kapitel stellt eine Erweiterung der bisher entwickelten Theorie (5.6) dar, die wesentlich mittels zusätzlich herangezogener – jedoch nicht beliebig ausgewählter – Literatur vorgenommen wird.<sup>134</sup> Begründet werden kann diese, für eine Studie, die sich an der GTM orientiert, nicht selbstverständliche Vorgehensweise damit, dass auf Basis des vorliegenden Datenmaterials hinsichtlich eines entscheidenden Elements der entwickelten Theorie nicht durchweg begründete Aussagen getroffen werden können: Nicht vollständig rekonstruiert werden kann nämlich, inwiefern den Umgangsweisen der Musiklehrer:innen mit Klassischer Musik implizit oder explizit gewisse Einordnungen der Fremdheit Klassischer Musik zugrunde liegen (Abbildung 6.1).



Abbildung 6.1: Ausgangspunkt für die literaturgestützte Erweiterung der vorläufigen Grounded Theory (eigene Darstellung)

<sup>134</sup> Nicht beliebig ist die herangezogene Literatur deswegen ausgewählt, weil sie an anderer Stelle bereits zur Annäherung an den für diese Arbeit bedeutenden Fremdbegriff genutzt worden ist (vgl. 5.4.1).



In 5.5.3 und 5.6 wurde bereits hervorgehoben, dass in der Umgangsweise *Fremdheit nutzen* die Fremdheit Klassischer Musik von Musiklehrer:innen als produktives Potenzial eingeordnet wird. Es sei an die Äußerungen von Frau Enz erinnert, die von einem „Widerstand“ Klassischer Musik spricht, die hervorhebt, dass Schüler:innen die Erfahrung machen sollen, dass man sich „etwas nähern kann auch wenn es anstrengend ist“, und die die Andersheit und Fremdheit Klassischer Musik als Anstoßpunkt zur Reflexion des Blicks auf sich selbst, auf Musik und auf die Welt fruchtbar machen möchte (vgl. 5.5.3 und 5.3.4). Nun ist im Forschungsprozess immer wieder die Frage aufgekommen, wie es sich in den beiden übrigen Umgangsweisen *Fremdheit vermeiden* und *Fremdheit reduzieren/relativieren* darstellt. Hier sind die Aussagen der Musiklehrer:innen weniger eindeutig. Exemplarisch sei ein Gedanke von Herrn Bongardt wiederholt, in dem deutlich wird, dass aus seiner Sicht die Fremdheit Klassischer Musik (in dem konkreten Fall der Oper) in gewisser Weise der Thematisierung klassischer Instrumentierung und orchestraler Musik im Wege steht und dass ihm Filmmusik hierfür geeigneter erscheint, weil sie den Schüler:innen vertrauter ist („Filmmusik sowieso, weil ich da auch zum Beispiel den Begriff der Klassischen Musik oder so klassische Instrumentierung, orchestrale Musik miteinbeziehen kann, ohne dass das so völlig fremd wirkt wie vielleicht bei der Oper“, vgl. 5.5.2.1). Aber auch in Äußerungen von Frau Groß, die der Umgangsweise *Fremdheit vermeiden* zugeordnet worden sind, kann eine versteckte Einordnung der Fremdheit Klassischer Musik als Hindernis rekonstruiert werden („Ich sehe nicht so wirklich den Lebensweltbezug der Schüler darin, weil in deren Interessenfeld ist diese Musikrichtung sicherlich auch nicht, nicht primär. [...] Das alles läuft darauf hinaus, dass ich das bisher auch selten eingebaut habe.“, vgl. 5.5.1.1). Gleiches gilt für ihre grundsätzlichen Überlegungen, die Fremdheit Klassischer Musik reduzieren oder relativieren zu wollen: „[I]ch kann es mir wirklich in erster Linie nur vorstellen, wenn man es irgendwie vermischt mit etwas, was die [die Schüler:innen, ER] begeistert“ (vgl. 5.5.2.8).

Die befragten Musiklehrer:innen verbalisieren nicht explizit, wie sie die Fremdheit Klassischer Musik in den Umgangsweisen *Fremdheit vermeiden* und *Fremdheit reduzieren/relativieren* einordnen, sodass eine Beantwortung der oben deutlich werden- den Frage aus diesen und ähnlichen Stellen im Datenmaterial heraus nicht möglich ist. Sie erscheint für die im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Theorie jedoch von Relevanz: Es könnte nämlich durchaus sein, dass die interviewten Musiklehrer:innen sich im Umgang mit der einhellig wahrgenommenen Fremdheit Klassischer Musik für verschiedene Umgangsweisen unter anderem deswegen entscheiden, weil sie diese

Fremdheit Klassischer Musik auch unterschiedlich einordnen. Es bietet sich in diesem Zusammenhang der erneute Blick in die bereits in 5.4.1 rezipierten Ausführungen Waldenfels' zu Fremdheit und Fremdheitserfahrung an. In 6.1 werden zunächst die Überlegungen von Waldenfels zu Reaktionen auf das Fremde dargestellt; es kann herausgestellt werden, dass den drei von Waldenfels unterschiedenen Reaktionen auf das Fremde implizit unterschiedliche Einordnungen des Fremden zugrunde liegen. Im Anschluss hieran wird, von Waldenfels' Ausführungen inspiriert der Blick auf die in dieser Arbeit herausgestellten Umgangsweisen der Musiklehrer:innen geworfen (6.2). Hier kann in noch darzustellender Parallelität zu den drei Reaktionen auf das Fremde bei Waldenfels davon gesprochen werden, dass auch den drei Umgangsweisen der interviewten Musiklehrer:innen bestimmte Einordnungen der Fremdheit Klassischer Musik implizit zugrunde liegen. An diese Ausführung anschließend wird in Abbildung 6.2 die nun literaturgestützt erweiterte Grounded Theory visualisiert.

## 6.1 Drei Reaktionen auf das Fremde bei Waldenfels

Waldenfels unterscheidet zunächst zwei Bereiche von Fremdheitserfahrungen, die er mit *Pathos* und *Response* benennt (vgl. Waldenfels, 2006, S. 34 ff.): Fremdheitserfahrungen brächten einerseits ein Getroffen-Sein mit sich (*Pathos*) und andererseits ein in diesem Getroffen-Sein wurzelndes Antwortgeschehen (*Response*). *Pathos* und *Response* seien zwar eng miteinander verwoben, Waldenfels hebt jedoch die zeitliche Verschiebung zwischen ihnen hervor: „Vorgängiges *Pathos* und nachträgliche *Response* sind zusammenzudenken, aber über einen Spalt hinweg, der sich nicht schließt“ (Waldenfels, 2006, S. 49). Im Konkreten unterscheidet Waldenfels drei Reaktionen auf das Fremde: die *Gleichsetzung von Fremdem und Feind*, die *Aneignung des Fremden* und das *Antworten auf den Anspruch des Fremden* (vgl. Waldenfels, 1997, S. 45 ff.). Gemein ist diesen drei Reaktionen auf das Fremde, dass sie von einer „Beunruhigung durch das Fremde“ (Waldenfels, 1997, S. 42) ausgehen (vgl. Koller, 2018, S. 84). Diese Beunruhigung resultiert – verkürzt dargestellt – daraus, dass sich etwas dem Zugriff einer jeweiligen Ordnung entzieht (vgl. ausführlicher 5.4.1).

Die *Gleichsetzung von Fremdem und Feind* sieht Waldenfels wesentlich in Diskursen der politischen Philosophie verwurzelt. Maßgeblich ist hier, dass die Beunruhigung durch das Fremde als Bedrohung des Eigenen aufgefasst wird; dieses Eigene wird nicht hinterfragt, sondern ultimativ als „praktisches *fundamentum inconcussum*“

(Waldenfels, 1997, S. 46, H. i. O.) vorausgesetzt. Die angestrebte Bewahrung des Eigenen und die Auffassung des Fremden als Negation des Eigenen kulminieren in einem Ausschluss des (feindlichen) Fremden. In extremo müsse das Fremde im Krieg bekämpft und vernichtet werden (vgl. Koller, 2018, S. 84). Waldenfels hält hierzu fest: „Das eigene Dasein ist jenes Sein, *um das es* im Ernstfall des Krieges *geht*, das fremde Sein ist jenes Sein, *um das es* im Ernstfall *nicht geht*“ (Waldenfels, 1997, S. 46, H. i. O.).

Als „wirksamere Form der Abwehr“ (Waldenfels, 1997, S. 48) des Fremden stelle sich die *Aneignung des Fremden* dar; auch hier wird die Beunruhigung durch das Fremde als Bedrohung aufgefasst. Die Aneignung des Fremden verspreche zwar einerseits, „das Fremde zu wahren [...], indem sie es verarbeitet und absorbiert“ (Waldenfels, 1997, S. 49). Die vermeintliche Wahrung des Fremden werde jedoch andererseits negiert, wenn das Fremde unter einer wie auch immer gearteten Norm des Eigenen subsumiert werde und die Verarbeitung des Fremden in eine Vereinnahmung des Fremden umschlage:

„Kennzeichen dieser Reaktion auf das Fremde sind zum einen die Affirmation des Eigenen, das fraglos als Norm vorausgesetzt wird, und zum andern die Subsumtion des Fremden unter diese Norm, was dazu führt, dass das Fremde seiner Fremdheit beraubt und dem Eigenen assimiliert wird.“ (Koller, 2018, S. 84)

Normen des Eigenen könnten dabei auf unterschiedlichen Ebenen liegen (individuelles beziehungsweise kollektives Eigenes), die hieraus resultierenden Aneignungsmechanismen gingen mit verschiedenen Zentrierungen (Egozentrismus beziehungsweise Ethnozentrismus) einher: In beiden Fällen „wird das Fremde auf Eigenes zurückgeführt, auf eigene Bilder, Vorstellungen und Wertschätzungen“ (Waldenfels, 1997, S. 49). Hiervon unterscheide sich ein Logozentrismus, bei dem „Eigenes und Fremdes einem Allgemeinen eingegliedert“ (Waldenfels, 1997, S. 49) würden. Kernmotiv der Aneignung ist stets die Bewältigung des Fremden, „indem es am Eigenen gemessen wird, als Dublette (*alter ego*), als Abwandlung, als Appräsenz“ (Waldenfels, 1990, S. 61). Müller-Funk beschreibt in diesem Kontext das Fremde „als ein kostbares Gut, das unter unserem Griff gleichsam schmilzt“ (Müller-Funk, 2016, S. 131).

Gemein ist der *Gleichsetzung von Fremdem und Feind* und der *Aneignung des Fremden* eine Vorrangstellung des Eigenen und eine hiervon ausgehende Abwehr des Fremden: Das Fremde wird seiner Fremdheit beraubt, indem die von ihm ausgehende und die bestehende Ordnung in Frage stellende Beunruhigung bewältigt wird (vgl. Waldenfels, 1997, S. 48 f.; Koller, 2018, S. 84; Wulftange, 2016, S. 64). Grundsätzlich wird Fremdheit in den zwei genannten Reaktionen, folgt man

Waldenfels (1997, S. 45 ff.), zu einer „Bedrohung“, zu etwas, das bewältigt und abgewehrt werden muss (vgl. auch Koller, 2018, S. 84).

Im Gegensatz hierzu stellt sich die dritte denkbare Reaktion auf das Fremde, das *Antworten auf den Anspruch des Fremden*, als fundamental verschieden dar: Das Fremde wird hier *nicht* zu etwas Abzuwehrendem, welches ausgehend vom Eigenen vernichtet oder angeeignet werden muss; vielmehr wird die Beunruhigung durch das Fremde selbst zum Ausgangspunkt eines Antwortens auf das Fremde:

„Statt direkt *auf das Fremde* zuzugehen und zu fragen, *was* es ist und *wozu* es gut ist, empfiehlt es sich, von der Beunruhigung *durch das Fremde* auszugehen. Das Fremde wäre das, *worauf* wir antworten und zu antworten haben, was immer wir sagen und tun.“ (Waldenfels, 1997, S. 51, H. i. O.)

Hier wird nun deutlich, dass die Beunruhigung durch das Fremde als pathische Dimension des Fremden aufgefasst werden kann (vgl. Wulftange, 2016, S. 64): „Pathos bedeutet, daß wir *von etwas* getroffen sind, und zwar derart, daß dieses Wovon weder in einem vorgängigen Was fundiert, noch in einem nachträglich erzielten Wozu aufgehoben ist“ (Waldenfels, 2006, S. 43, H. i. O.). Wesentlich hervorzuheben ist, dass das Antworten auf den Anspruch des Fremden Waldenfels zufolge nicht als *Beantworten* des Fremden missverstanden werden darf: Der Anspruch des Fremden habe „keinen Sinn“ und folge „keiner Regel“ – dieser zu gebende Sinn werde erst provoziert, dadurch dass existente Sinn- und Regelbezüge gesprengt werden (Waldenfels, 1997, S. 52). Hinsichtlich der Art des Antwortens auf den Anspruch des Fremden unterscheidet Waldenfels reproduktive und produktive Antworten: Während in einer reproduktiven Antwort „bereits existierender Sinn wiedergegeben, weitergegeben oder vervollständigt wird“ (Waldenfels, 1997, S. 53), sei eine produktive Antwort eine „kreative[ ] Antwort, in der wir geben, was wir nicht haben“ (Waldenfels, 1997, S. 53). Diese paradoxe Bestimmung lässt sich so verstehen, dass erst im Antworten selbst Sinn entsteht und Neues hervorgebracht wird, welches jedoch stets im Zwischenraum zwischen dem antwortenden Ich und dem Fremden verbleiben muss (Waldenfels, 1997, S. 53; Koller, 2018, S. 84; Wulftange, 2016, S. 64). Waldenfels betont: „Wo neuartige Gedanken entstehen, gehören sie weder mir noch dem Anderen. Sie entstehen zwischen uns“ (Waldenfels, 1997, S. 53).<sup>135</sup> Waldenfels' Überlegungen können so verstanden werden, dass das

<sup>135</sup> An dieser Stelle sei bereits herausgestellt, dass die intensive Waldenfels-Rezeption in Diskursen um *Transformatorische Bildung* mitunter auch auf die dargestellten Überlegungen zum Erfinden von Neuem durch ein produktives und kreatives Antworten auf den Anspruch des Fremden zurückzuführen ist (vgl. Koller, 2018, S. 85 f.; Wulftange, 2016, S. 64 ff.; vgl. auch Bugiel, 2021a, S. 39 ff.; siehe hierzu ausführlicher 7.1).

Fremde in der beschriebenen Reaktion als Anspruch aufgefasst wird, als Ausgangspunkt, Anlass oder Potenzial für ein kreatives und produktives Antwortgeschehen.

Die Gegenüberstellung der Reaktionen auf das Fremde bei Waldenfels hat zunächst gezeigt, dass alle drei von einer Beunruhigung durch das Fremde ausgehen. Es wird jedoch deutlich, dass sie sich dahingehend unterscheiden, wie in ihnen das Fremde – wenn auch – implizit eingeordnet wird. In den ersten beiden dargestellten Reaktionen auf das Fremde wird diese Beunruhigung als *Bedrohung* des Eigenen aufgefasst, welche bewältigt und abgewehrt wird – sei es durch Ausschluss (*Gleichsetzung von Fremdem und Feind*) oder Subsumtion unter Eigenem (*Aneignung des Fremden*). In diesem Zusammenhang erscheint es mir angebracht, davon zu sprechen, dass diesen beiden Reaktionen eine implizite Einordnung des Fremden als Problem zugrunde liegt.<sup>136</sup> Demgegenüber resultiert die dritte Reaktion, das *Antworten auf den Anspruch des Fremden*, nicht auf einer solchen Einordnung des Fremden als Problem: Hier wird auf den Anspruch des Fremden geantwortet; die Beunruhigung durch das Fremde fungiert somit als Anlass für ein kreatives responsives Geschehen. Es erscheint mir angebracht, davon zu sprechen, dass eine implizite Einordnung des Fremden als Potenzial zugrunde liegt.

## 6.2 Fremdheit als Problem oder Potenzial in den Umgangsweisen der Musiklehrer:innen

Zunächst ist an dieser Stelle festzuhalten, dass es sich bei den folgenden Überlegungen nicht um einen direkten Übertrag der Ausführungen von Waldenfels zu Reaktionen auf das Fremde auf die im Rahmen dieser Arbeit rekonstruierten Umgangsweisen der Musiklehrer:innen mit der Fremdheit Klassischer Musik handelt. Solch ein direkter Übertrag wäre mindestens aus zwei Gründen problematisch. Erstens legt Waldenfels seinen Fokus auf das Subjekt und dessen Reaktionen auf das Fremde; für diese Arbeit wurden jedoch die Subjekte, die Schüler:innen, die (aus Sicht der Musiklehrer:innen) Klassische Musik als fremd wahrnehmen, gar nicht befragt. Zweitens dürfte bezweifelt werden, ob das Fremde, das Waldenfels als radikal, sich uns entziehend und letztlich nicht erkennbar charakterisiert (vgl. Waldenfels, 1997, S. 24 ff.), auf der gleichen Ebene steht, wie die Fremdheit, die die im Rahmen der vorliegenden Arbeit befragten Musiklehrer:innen Klassischer Musik zuschreiben. Das Anliegen des folgenden Kapitels ist es vielmehr, strukturelle Parallelen zwischen den Reaktionen auf das Fremde bei Waldenfels und den Umgangsweisen der Musik-

<sup>136</sup> Zum hier verwendeten Problembegriff siehe die Anmerkungen ab Ende von 6.2.

lehrer:innen mit der Wahrnehmung, dass Klassische Musik Schüler:innen fremd ist, aufzuzeigen. Von *strukturellen* Parallelen wird deshalb gesprochen, weil ein direkter Übertrag der Überlegungen zwar nicht möglich ist, dennoch aber Gemeinsamkeiten hinsichtlich der den jeweiligen Reaktionen und Umgangsweisen zugrunde liegenden impliziten Einordnung des Fremden festgestellt werden können. An dieser Stelle sei hervorgehoben, dass die drei Umgangsweisen mit den jeweiligen Unterkategorien *aus dem Datenmaterial* heraus rekonstruiert worden sind (vgl. 5.5, aber auch 4). Der nun stattfindende von der Lektüre der Waldenfelsschen Ausführungen inspirierte Blick auf diese Umgangsweisen scheint mir gewinnbringend, weil die Überlegungen von Waldenfels zu Reaktionen auf das Fremde für eine tiefer gehende Deskription und Unterscheidung der Umgangsweisen von Musiklehrer:innen genutzt werden können. Im Folgenden sind mit Reaktionen immer die in 6.1 ausführlicher vorgestellten Reaktionen auf das Fremde bei Waldenfels und mit Umgangsweisen jeweils immer die in 5.5 entfalteten Umgangsweisen der Musiklehrer:innen gemeint.

Am deutlichsten werden strukturelle Parallelen zwischen der Reaktion *Antworten auf den Anspruch des Fremden* und der Umgangsweise *Fremdheit nutzen*. Die Beruhigung durch das Fremde wird in der genannten Reaktion zum Ausgangspunkt einer Beschäftigung mit dem Fremden, die ausdrücklich *nicht* auf eine Bewältigung des Fremden abzielt; das Fremde wird implizit zu einem Potenzial für ein kreatives und produktives Antwortgeschehen (vgl. 6.1). In der Umgangsweise *Fremdheit nutzen* streben die Musiklehrer:innen ebenfalls *nicht* an, die Fremdheit Klassischer Musik durch Vermeiden, Reduzieren oder Relativieren zu bewältigen, sondern wollen diese bewusst bestehen lassen; auch hier kann davon gesprochen werden, dass die Fremdheit Klassischer Musik als Potenzial eingeordnet wird. Dieses produktive Potenzial zeigt sich beispielsweise recht deutlich in Frau Enz' Einschätzung, dass in der Begegnung mit fremder(er) Klassischer Musik Reflexionsprozesse der Schüler:innen angestoßen werden können und Schüler:innen beispielsweise ihre Sicht auf sich selbst und die Welt in Frage stellen können (vgl. hierzu die längeren Zitate in 5.3.4 und 5.5.3).

Nicht in gleicher Weise offensichtlich sind die strukturellen Parallelen zwischen den beiden übrigen Reaktionen *Gleichsetzung von Fremdem und Feind* und *Aneignung des Fremden* und den beiden übrigen Umgangsweisen *Fremdheit vermeiden* und *Fremdheit reduzieren/relativieren*. Um aber auch hier Zusammenhänge herzustellen, gilt es genauer hinzuschauen:

Die *Gleichsetzung von Fremdem und Feind* bei Waldenfels beinhaltet, das Fremde „auszugrenzen und auszusondern“ (Koller, 2018, S. 84; vgl. Waldenfels, 1997,

S. 45 ff.). Entsprechend kann die Umgangsweise *Fremdheit vermeiden* so interpretiert werden, dass Klassische Musik vom Musikunterricht ausgeschlossen wird. Zu stark wäre es allerdings davon zu sprechen, dass in der Umgangsweise *Fremdheit vermeiden* die fremde Klassische Musik wie in der von Waldenfels beschriebenen Reaktion *Gleichsetzung von Fremdem und Feind* als Feind deklariert wird, welcher im Extremfall bekämpft und vernichtet werden muss. Die *Aneignung des Fremden* bei Waldenfels basiert wesentlich auf der Subsumtion des Fremden unter Bekanntem, Vertrautem oder Eigenem. Vergleichbar hierzu streben Musiklehrer:innen in der Umgangsweise *Fremdheit reduzieren/relativieren* an, die Fremdheit Klassischer Musik durch Anknüpfungspunkte an für Schüler:innen Bekanntes, Vertrautes und Eigenes zu reduzieren oder zu relativieren. Eine – wenn auch radikale – Lesart dieser Umgangsweise könnte sein, dass Musiklehrer:innen ihre Schüler:innen zur Aneignung anleiten (vgl. 7.2).

In abstrahierender Weise kann insgesamt davon gesprochen werden, dass sowohl in der Umgangsweise *Fremdheit vermeiden* als auch in der Umgangsweise *Fremdheit reduzieren/relativieren* die Musiklehrer:innen die Fremdheit Klassischer Musik nicht einfach bestehen lassen wollen. Sie scheinen in diesen beiden Umgangsweisen vielmehr danach bestrebt zu sein, dem Fremden in irgendeiner Form bewältigend zu begegnen; es scheint somit also eine implizite Einordnung des Fremden als Problem zugrunde zu liegen. Und hier zeigen sich nun deutlich die strukturellen Parallelen der genannten Umgangsweisen der Musiklehrer:innen zu den beiden Reaktionen *Gleichsetzung von Fremdem und Feind* und *Aneignung des Fremden* bei Waldenfels: Ähnlich wie in diesen beiden Reaktionen eine implizite Einordnung des Fremden als Problem zugrunde liegt, scheint dies auch in den beiden Umgangsweisen der Musiklehrer:innen der Fall zu sein. In der Bestrebung Klassische Musik zu vermeiden, wird dieses Problem zwar nicht gelöst, Musiklehrer:innen lösen sich allerdings in gewisser Weise von diesem Problem, indem Klassische Musik im Musikunterricht umgangen wird. In der Umgangsweise *Fremdheit reduzieren/relativieren* streben Musiklehrer:innen demgegenüber eine Lösung dieses Problems an, indem sie versuchen, die Fremdheit Klassischer Musik aufzulösen und Klassische Musik in den Schüler:innen bekannte und vertraute Kontexte einzubetten.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die in der vorliegenden Arbeit herausgestellten Umgangsweisen mit der Fremdheit Klassischer Musik parallel zu den von Waldenfels differenzierten Reaktionen auf das Fremde dahingehend unterschieden werden können, ob diese Fremdheit implizit eher als *Problem* oder eher als *Potenzial* eingeordnet wird. Ersteres ist bei den Umgangsweisen *Fremdheit vermeiden*

und *Fremdheit reduzieren/relativieren* der Fall, zweiteres bei der Umgangsweise *Fremdheit nutzen*. Diese Erkenntnis ist als literaturgestützte Erweiterung der in Abbildung 5.4 dargestellten vorläufigen Grounded Theory zu verstehen. Wie zu Beginn des Kapitels bereits erläutert, setzt diese Erweiterung im Prozess der Theoriegenerierung dort an, wo die geführten Interviews nicht durchweg überzeugende, im Datenmaterial begründete Schlüsse erlauben haben. Abbildung 6.2 führt die Überlegungen aus den Unterkapiteln 5.6 und 6 zusammen und visualisiert die nun literaturgestützt erweiterte Grounded Theory.

Der literaturgestützten Erweiterung der Grounded Theory seien noch zwei Aspekte hinzugefügt: Erstens ist zu dem in den obenstehenden Ausführungen verwendeten Problembegriff zu ergänzen, dass es sich hierbei um einen eher unscharfen Begriff handelt. Definitiv festzuhalten ist, dass es sich hierbei nicht um einen Problembegriff handelt, der beispielsweise in pädagogischen Kontexten wie etwa dem problemlösenden Lernen immer wieder verwendet wird (siehe hierzu z.B. Schnack, 2012; Dreßler, 2016). Vielmehr umschreibt der im Rahmen dieser Arbeit gebrauchte Begriff *Problem* das Phänomen, dass etwas im Weg steht oder ein Hindernis darstellt und dementsprechend aufgelöst, bewältigt, umgangen oder aus der Welt geschafft werden muss. Der in Diskursen um problemlösendes Lernen verwendete Problembegriff dürfte demgegenüber in der Nähe des gebrauchten Potenzialbegriffs stehen: Probleme haben im problemlösenden Lernen ja gewissermaßen das Potenzial, dass sich an ihnen Lern- und Bildungsprozesse entspinnen. Zweitens ist die vorgenommene Unterscheidung der Umgangsweisen der Musiklehrer:innen hinsichtlich der implizit zugrunde liegenden Einordnung der Fremdheit Klassischer Musik als *Problem* oder *Potenzial* normativ neutral. Genauso wie in Waldenfels' phänomenologischer Analyse nicht eine Reaktion besser als eine andere bewertet wird, sondern vielmehr die verschiedenen, allesamt nur allzu menschlichen Reaktionen systematisierend voneinander abgegrenzt werden, kann und darf auf dieser Basis nicht davon gesprochen werden, dass die eine Umgangsweise der Musiklehrer:innen besser, richtiger oder an-



gebracht wäre als die andere.<sup>137</sup> Solch eine normative Positionierung kann nur vor dem Hintergrund eines zusätzlich herangezogenen bildungstheoretischen Bezugsrahmens geschehen (siehe hierzu das folgende Kapitel 7).

---

<sup>137</sup> Trotzdem lässt die Lektüre von Waldenfels' Ausführungen vermuten, dass die Reaktionen *Gleichsetzung von Fremdem und Feind* und *Aneignung des Fremden* bei ihm tendenziell eher negativ besetzt sind. Dies zeigt sich beispielsweise in Waldenfels' Wortwahl, wenn er sich der doch klar negativ konnotierten Vokabel „Feindschaft“ (Waldenfels, 1997, S. 45) bedient oder davon spricht, dass dem Fremden in der Aneignung seine Fremdheit geraubt wird (vgl. Waldenfels, 1997, S. 50) und dass in entsprechenden Aneignungsdynamiken „immer wieder die Gewalt nachhilft, und dies oft auf camouflierte Weise“ (Waldenfels, 1997, S. 49). Diesbezüglich ist es sinnvoll, auf eine Diskrepanz in der Verwendung des Aneignungsbegriffs bei Waldenfels im Vergleich zu der Verwendung in pädagogischen Kontexten hinzuweisen. Es kann von einer grundsätzlich positiven Konnotation dieses Begriffs in Lern- und Bildungskontexten gesprochen werden (vgl. Barth, 2022, S. 168); Barths Hinweis auf diesbezügliche musikpädagogische Arbeiten von Susanne Dreßler und Timo Dauth (Dreßler & Dauth, 2019; Dauth & Dreßler, 2022) sei an dieser Stelle übernommen. Hingewiesen sei auch auf die gesamtgesellschaftliche Debatte um *Kulturelle Aneignung*, die auch in der Musikpädagogik geführt wird (z.B. Barth, 2022; Hömberg, 2022b; Hömberg, 2022a) und in der der Aneignungsbegriff ähnlich wie bei Waldenfels „in die Nähe einer negativ besetzten *Vereinnahmung*“ (Barth, 2022, S. 168, H. i. O.) rückt.

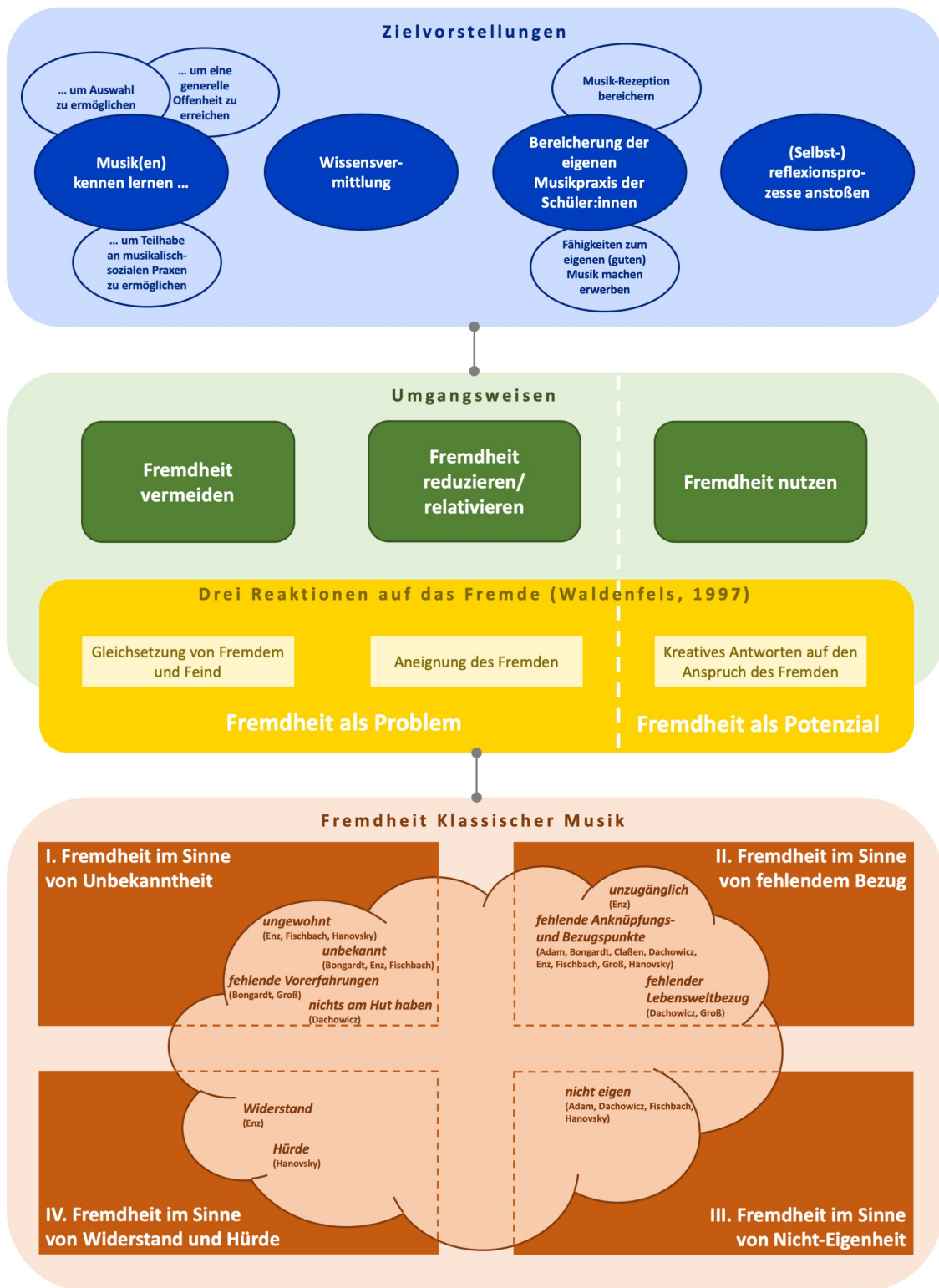


Abbildung 6.2: Gesamtvisualisierung Grounded Theory; literaturgestützte Erweiterung in gelb (eigene Darstellung)

## 7 Diskussion

Einzelne Teilbereiche der aus den Daten herausgearbeiteten Ergebnisse wurden bereits im Laufe des Kapitels 5 in bestehenden musikpädagogischen Diskursen verortet. So konnten die vorgestellten Zielvorstellungen der Musiklehrer:innen (5.3), aber auch das von ihnen wahrgenommene Verhältnis der Schüler:innen zu Klassischer Musik (5.4) bereits mit musikdidaktischen Positionen in Beziehung gesetzt werden.

Im Fokus der folgenden Diskussion steht nun eine *Beurteilung* der beiden im Rahmen der vorliegenden Arbeit herausgestellten Umgangsweisen mit Klassischer Musik im Musikunterricht *Fremdheit reduzieren/relativieren* und *Fremdheit nutzen*. Die dritte Umgangsweise *Fremdheit vermeiden* wird an dieser Stelle nicht weiter betrachtet, da sie streng genommen nicht den Umgang mit Klassischer Musik im Musikunterricht beschreibt, sondern diesen Unterrichtsgegenstand ja gerade umgeht. Als normativer Rahmen für diese Beurteilung wird die, bereits an mehreren Stellen der vorliegenden Arbeit gestreifte Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (v. a. Koller, 2018, vgl. auch Bugiel, 2021a) gewählt: Die im Folgenden vorgenommenen Bewertungen und formulierten Postulate sind also immer vor diesem Hintergrund zu verstehen.

In 7.1 werden hierfür zunächst die Grundzüge der transformatorischen Bildungstheorie entfaltet und die Wahl dieses Bezugsrahmens diskutiert. Hiervon ausgehend wird in 7.2 die Frage erörtert, inwiefern die beiden genannten Umgangsweisen der Musiklehrer:innen mit Klassischer Musik zum Anstoß von transformatorischen Bildungsprozessen bei Schüler:innen geeignet erscheinen. In verallgemeinernder Absicht wird anschließend in 7.3 der Blick auf den Umgang mit Klassischer Musik in Musikdidaktik und Musikvermittlung geworfen. Im Abschluss des Diskussionskapitels wird schließlich eine interkulturell-musikpädagogische Perspektive auf Teilergebnisse dieser Arbeit eingenommen (7.4).

Die nun folgenden zum Teil kritischen Ausführungen sollen vor allem einen konstruktiven Beitrag zum musikpädagogischen Umgang mit Klassischer Musik an sich liefern; sie dienen ausdrücklich nicht dazu, die Gedanken, Überzeugungen und Handlungsstrategien der interviewten Musiklehrer:innen oder die Positionen von musikdidaktischen Autor:innen zu diskreditieren.

## 7.1 Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse

In verschiedenen Kapiteln dieser Arbeit ist bereits auf die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse verwiesen worden (5.4.1, 6.1). Es erscheint an dieser Stelle nun unumgänglich, zentrale Bestandteile entsprechender Überlegungen und gewissermaßen die Grundzüge dieser Theorie gebündelt darzustellen. Insbesondere wird hier auf die bereits angesprochene Schrift *Bildung anders denken* (Koller, 2018) zurückgegriffen.

Basierend auf den Überlegungen von Rainer Kokemohr (1992; 2007) versteht Koller Bildung

„als Veränderung der grundlegenden *Figuren* des Welt- und Selbstverhältnisses von Menschen, die sich potentiell immer dann vollziehen, wenn Menschen mit neuen Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bewältigung die Figuren ihres bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses nicht mehr ausreichen“ (Koller, 2018, S. 15 f., H. i. O.).

Koller zufolge könnten Bildungsprozesse grundsätzlich als Lernprozesse höherer Ordnung verstanden werden, „bei denen nicht nur neue Informationen angeeignet werden, sondern auch der Modus der Informationsverarbeitung sich grundlegend ändert“ (vgl. Koller, 2018, S. 15). Bildungsprozesse vollzögen sich ausgehend von diesem Verständnis dann, wenn Menschen in krisenhaften Erfahrungen, in denen sie vor Problemen oder Herausforderungen stehen, die nicht mit ihrem eigenen Blick auf Welt und Selbst bewältigt werden können, genau diesen Blick verändern oder modifizieren, um mit den jeweiligen Problemen oder Herausforderungen besser umgehen zu können (vgl. Koller, 2018, S. 16). Diese und ähnliche Formulierungen dürfen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass es sich bei der Modifizierung des eigenen Blicks auf Welt und Selbst beziehungsweise bei der Veränderung der grundlegenden Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses wohl kaum um einen intentionalen Akt des jeweiligen Menschen handeln dürfte. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sich diese Transformationen in gewissen Situationen als nicht steuer- und kontrollierbares „responsives Geschehen“ (Koller, 2018, S. 86) vollziehen können.

Die unterschiedlichen Denkrichtungen und Autor:innen, die Koller in der Ausarbeitung einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse rezipiert, sollen an dieser Stelle nicht in Gänze wiedergegeben werden. Stattdessen wird fokussiert auf die Bedeutung der Gedanken von Waldenfels für eine solche Theorie eingegangen. Koller führt diesbezüglich aus, dass Waldenfels' Überlegungen erstens hilfreich sind, um genauer zu beschreiben, was mit der nicht unbedingt selbst erklärenden Formulierung

*Welt- und Selbstverhältnisse* gemeint sein könnte. Als Welt- und Selbstverhältnisse könnten nämlich die von Waldenfels ins Spiel gebrachten *Ordnungen* verstanden werden, „die unser Wahrnehmen, Denken und Handeln strukturieren“ (Koller, 2018, S. 85; siehe hierzu auch Waldenfels, 1997, S. 33 ff.). Zweitens könne mit Waldenfels eine Antwort versucht werden, welche Situationen als Auslöser oder Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse in Frage kommen. Koller versteht in diesem Zusammenhang „die Erfahrung des Fremden im Sinne von Waldenfels als eine typische Herausforderung für transformatorische Bildungsprozesse“ (Koller, 2018, S. 85). Drittens schließlich sei das im Waldenfelsschen Sinne verstandene produktive Antworten (vgl. ausführlicher zu diese Reaktion 6.1) hilfreich zur genaueren Erfassung der Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen selbst: Neue Welt- und Selbstverhältnisse könnten nämlich „als kreative Antworten auf Fremdansprüche“ (Koller, 2018, S. 85) entstehen. Zu Recht weist Koller jedoch darauf hin, dass Waldenfels’ Überlegungen offen lassen, „welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit [...] Neues entstehen kann, und welche Verlaufsstrukturen dieser Transformations- bzw. Entstehungsprozess aufweist“ (Koller, 2018, S. 86).<sup>138</sup>

Dass für die Diskussion der vorliegenden Arbeit die Perspektive einer transformatorischen Bildungstheorie eingenommen wird, hat gute Gründe: Die transformatorische Bildungstheorie wird seit ihrer Entstehung intensiv rezipiert und diskutiert (in jüngerer Zeit zum Beispiel Yacek, 2022a); zuweilen wird sogar die Meinung vertreten, dass sie „gegenwärtig die wohl einflussreichste Bildungstheorie im deutschsprachigen Raum darstellt“ (Drerup, 2019, S. 72). Douglas Yacek (2022b, S. 1) hält darüber hinaus fest, dass „[d]ie Idee der Transformation [...] in der internationalen Erziehungswissenschaft geradezu allgegenwärtig geworden“ ist und spricht gar von einer „transformative[n] Wende“ der deutschsprachigen und internationalen Erziehungswissenschaft. Auch in die deutschsprachige Musikpädagogik hat die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse Einzug gehalten, in jüngerer Zeit maßgeblich durch Bugiels Dissertationsschrift *Musikalische Bildung als Transformationsprozess* (Bugiel, 2021a). Im Wesentlichen entwickelt Bugiel, in deutlicher Anlehnung an Kollers (2018) Überlegungen und dessen Vorgehensweise, eine transformatorische musikalische Bildungstheorie, indem er zum einen die potenziellen *Auslöser* von musikalischen Bildungsprozessen als musikalische „Schlüsselereignisse“ (Bugiel, 2021a, S. 19 ff.) beschreibt. Zum anderen bemüht sich Bugiel darum genauer zu

<sup>138</sup> Koller nimmt dies in *Bildung anders denken* zum Anlass, sich der Entstehung des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen mit Bezug auf verschiedene Denktraditionen zu nähern. Insbesondere greift der Autor hierfür auf die Überlegungen von Popper, Kuhn, Peirce, Oevermann, Gadamer, Derrida und Butler zurück (vgl. Koller, 2018, S. 101 ff.).

konkretisieren, was sich denn in transformatorischen musikalischen Bildungsprozessen transformiert (Bugiel, 2021a, S. 79 ff.): *Gegenstand* von entsprechenden Bildungsprozessen sei musikalisches Wissen, welches konzeptualisiert werden könne „als ein *nicht-propositionales, affektiv dimensioniertes Vollzugswissen klanglichen Sinns*, das sich wesentlich nur zeigend artikulieren und kommunizieren lässt“ (Bugiel, 2021a, S. 137, H. i. O.).

Nicht verschwiegen werden darf an dieser Stelle aber auch die vielfältige Kritik, die an einer Vorstellung von Bildung als Transformationsprozess und einer dementsprechenden Theorie transformatorischer Bildungsprozesse geäußert wird (z.B. Nohl, 2016; 2017; Yacek, 2017; 2020). Unter anderem bezieht sich die geäußerte Kritik auf die der Theorie zugrunde liegende Unterscheidung zwischen Lern- und Bildungsprozessen, die Frage nach der genauen Erfassung von Gegenstand, Anlass und Verlaufsform von transformatorischen Bildungsprozessen sowie die Frage nach Implikationen dieser Theorie für (schul-)pädagogische Praxis (Koller, 2022, S. 12). Eine detaillierte Darstellung der einzelnen Kritikpunkte mit jeweiligen Entgegnungen findet sich in Koller, 2022.

Immer wieder ist auch kritisiert worden, dass eine Bildungstheorie, die davon ausgeht, dass Bildungsprozesse sich dann vollziehen, wenn Menschen in Krisenerfahrungen ihren bisherigen Blick auf sich selbst und die Welt transformieren, gewissermaßen offen lässt, in welche Richtung sich diese Transformation vollzieht. Diesem Kritikpunkt liegt die Frage zugrunde, inwiefern eine entsprechende Bildungstheorie normativ neutral ist. Tatsächlich muss diskutiert werden, ob denn jede Transformation, auch wenn sie vor dem Hintergrund individueller oder gesellschaftlicher Werte und Normen problematisch erscheint, als Bildungsprozess zu begreifen ist. Üblicherweise werden in diesem Kontext Biografien von fiktiven und realen Personen angeführt, die tiefgreifende Transformationen ihrer Welt- und Selbstverhältnisse durchlaufen haben, deren Transformationen allerdings mitunter in Konflikt zu einem traditionell „ausdrücklich mit einem positiven Vorzeichen“ (Koller, 2016, S. 151) versehenen Bildungsbegriff stehen. Kann oder möchte man beispielsweise bei den – definitiv stattfindenden – Transformationen eines Chemielehrers vom liebevollen Familienvater zum brutalen Drogenbaron (Rieger-Ladich, 2014) oder eines Rechtsanwalts von einer linksextremen zu einer rechtsextremen Gesinnung (Stojanov, 2006, S. 76 f.) tatsächlich von einem Bildungsprozess sprechen (vgl. Koller, 2016, S. 151; Giesinger, 2022, S. 30)? Aus musikpädagogischer Perspektive könnte gefragt werden, ob man es als Bildungsprozess bezeichnen kann, wenn sich eine mit Klassischer Musik sozialisierte Jugendliche im jungen Erwachsenenalter links- oder rechtsextremen Mu-

sikszenen anschließt und von entsprechenden Musikpraxen ausgehend ihr gesamtes Welt- und Selbstbild grundlegend und radikal verändert. Der in diesen Beispielen deutlich werdende zentrale Streitpunkt ist immer wieder diskutiert worden (z.B. Koller, 2016; Giesinger, 2022; Bugiel, 2022). Ein Ergebnis entsprechender Diskussion könnte sein, den Bildungsbegriff nicht in einem normativen, sondern lediglich in einem deskriptiven Sinne zu verwenden: Solch ein Bildungsbegriff ließe dann offen, welche Transformationsprozesse gewünscht sind und gar mit pädagogischer Intervention ermöglicht werden sollen (Koller, 2016, S. 152 ff.). Als Alternative hierzu, plädiert Koller dafür solche

„Transformationen in Richtung auf Welt- und Selbstverhältnisse [auszuschließen], die darauf abzielen, andere Diskursarten zum Schweigen zu bringen – also in Richtung totalitaristischer Positionen, die den Ausschluss, die Verfolgung oder gar Vernichtung Andersdenkender zum Ziel haben“ (Koller, 2016, S. 159).<sup>139</sup>

Nach dieser überblicksartigen Darstellung und Diskussion des Konzepts transformatorischer Bildung ist für den weiteren Gang der vorliegenden Arbeit zweierlei festzuhalten: Erstens gibt es gute Gründe dieses Konzept für die Einordnung der Ergebnisse dieser Arbeit heranzuziehen. Die transformatorische Bildungstheorie kann als gegenwärtig einflussreich(st)e Bildungstheorie gesehen werden; Vertreter:innen dieser Theorie gelingt es, Kritik- und Streitpunkte überzeugend zu entkräften und denkbare Modifikationen der Theorie sinnvoll zu integrieren (Koller, 2016). Zweitens, und dieser inhaltliche Aspekt ist fundamental für die kommenden Unterkapitel, können in deskriptivem Sinne die potenziellen Auslöser für transformatorische Bildungsprozesse genauer gefasst werden: Bildungsprozesse im beschriebenen Sinne vollziehen sich potenziell unter anderem dann, wenn Menschen in Fremdheitserfahrungen im Sinne von Waldenfels mit Situationen konfrontiert sind, zu deren Bewältigung ihre bisherigen Selbst- und Weltverhältnisse nicht ausreichen. Hiervon ausgehend liegt es nahe, dass transformatorische Bildungsprozesse sich vor allem dann vollziehen können, wenn Fremdes nicht bekämpft und ausgegrenzt beziehungsweise angeeignet und unter bestehende Selbst- und Weltbezüge subsumiert wird, sondern wenn – in der Begegnung mit Fremdem – diese Selbst- und Weltverhältnisse in Form eines produktiven und kreativen Antwortgeschehens modifiziert werden (vgl. 6.1 für eine detailliertere Darstellung der von Waldenfels unterschiedenen Reaktionen auf das Fremde).

<sup>139</sup> Die hier deutlich werdende Position begründet Koller mit Bezug auf Überlegungen von Jean-François Lyotard (siehe hierzu Koller, 2016, S. 158; 2018, S. 87; Giesinger, 2022, S. 31 f.).

## 7.2 Umgangsweisen mit Klassischer Musik aus Sicht der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse

Die Umgangsweisen *Fremdheit reduzieren/relativieren* und *Fremdheit nutzen* sollen in diesem Unterkapitel dahingehend beurteilt werden, inwiefern sie zur Ermöglichung von transformatorischen Bildungsprozessen von Schüler:innen geeignet erscheinen. Grundlage hierfür ist die in 7.1 dargestellte Überlegung, dass transformatorische Bildungsprozesse sich dann vollziehen, wenn in Begegnungen mit Fremdem die bisherigen Selbst- und Weltverhältnisse von Menschen zur Bewältigung der jeweiligen Situation nicht ausreichen und deswegen diese Selbst- und Weltverhältnisse in kreativ-produktiven Antworten modifiziert werden.

Wie in 5.5.2 herausgestellt, bemühen sich Musiklehrer:innen in der Umgangsweise *Fremdheit reduzieren/relativieren* darum, Anknüpfungs- und Bezugspunkte der Schüler:innen zu Klassischer Musik zu nutzen oder zu konstruieren. Durch die von den Musiklehrer:innen gewählte unterrichtliche Vermittlung werden Schüler:innen also in gewisser Weise dazu angeleitet, die fremde Klassische Musik unter Bekanntem, Vertrautem und Eigenem zu subsumieren. Solch eine Subsumtion des Fremden unter Bekanntem, Vertrautem und Eigenem beschreibt Waldenfels als *Aneignung des Fremden* und als eine Form der Abwehr des Fremden (vgl. 6.1). Unter dieser Prämisse kann die Umgangsweise *Fremdheit reduzieren/relativieren* demnach auch als Anleitung zur *Aneignung* Klassischer Musik und somit als Anleitung zur *Abwehr* von Klassischer Musik interpretiert werden. Es entsteht hiervon ausgehend der Eindruck, dass ein Musikunterricht, der primär darauf abzielt, Klassische Musik in für Schüler:innen bekannte Kontexte einzubetten, und der Schüler:innen im beschriebenen Sinne zur Aneignung und Abwehr von Klassischer Musik anleitet, den Schüler:innen nahelegt, dass für die Bewältigung Klassischer Musik ihre bestehenden Welt- und Selbstverhältnisse durchaus ausreichen. In einem entsprechenden Musikunterricht erscheint es somit eher unwahrscheinlich, dass bei Schüler:innen die von Koller beschriebenen Transformationen bestehender Welt- und Selbstverhältnisse stattfinden. Denn warum sollten Schüler:innen in der Begegnung mit Klassischer Musik ihre Selbst- und Weltverhältnisse modifizieren, wenn die bestehenden Selbst- und Weltverhältnisse doch scheinbar ausreichen. Insgesamt kann somit argumentiert werden, dass die Umgangsweise *Fremdheit reduzieren/relativieren* sich tendenziell nicht dazu eignet, transformatorische Bildungsprozesse von Schüler:innen anhand Klassischer Musik anzustoßen oder zu ermöglichen.



In der Umgangsweise *Fremdheit nutzen* dagegen wird die Fremdheit Klassischer Musik bestehen gelassen und produktiv genutzt (vgl. 5.5.3), beispielsweise zum Anstoßen von Reflexionsprozessen (vgl. 5.3.4). Hier werden Schüler:innen also *nicht* zur Aneignung und Abwehr des Fremden angeleitet. Durch eine solche unterrichtliche Vermittlung wird Schüler:innen eben nicht nahegelegt, dass ihre bestehenden Selbst- und Weltverhältnisse im Umgang mit Klassischer Musik ausreichen. Dieser Argumentation folgend wäre ein entsprechender Unterricht besonders geeignet, um Schüler:innen die Möglichkeit dafür zu geben, im Waldenfelsschen Sinne kreativ auf den Anspruch der Fremdheit Klassischer Musik zu antworten. Dieses kreative Antworten kann potenziell zur Transformation bestehender Selbst- und Weltverhältnisse beitragen (vgl. 7.1). Insgesamt erscheint somit ein Musikunterricht, der die Fremdheit Klassischer Musik als produktives Potenzial nutzen möchte und bewusst nicht auf die Reduzierung beziehungsweise Relativierung der Fremdheit Klassischer Musik abzielt, auch grundsätzlich dazu geeignet transformatorische Bildungsprozesse bei Schüler:innen anzustoßen.

Grundsätzlich ist am Ende der vorgenommenen Beurteilung Bugiel Recht zu geben, dass transformatorische musikalische Bildungsprozesse „nicht im Sinne einer intentionalen Handlung *ermöglicht*, wohl aber begleitet werden können“ (Bugiel, 2021a, S. 142, H. i. O.). Dieser Gedankengang erinnert stark an die Diskussion um die Nicht-Planbarkeit von ästhetischen Erfahrungen im Musikunterricht. So weist beispielsweise schon Rolle (1999, S. 157) darauf hin, „daß sich die ästhetischen Erfahrungsprozesse selbst nicht inszenieren lassen, sondern lediglich geeignete Erfahrungssituationen gestaltet werden können“. Es kann also nicht garantiert werden, dass Schüler:innen im Musikunterricht ästhetische Erfahrungen machen; wohl aber können Möglichkeiten und Räume für das potenzielle ästhetische Wahrnehmen und Erfahren der Schüler:innen geschaffen werden. In vergleichbarem Sinne kann auch nicht garantiert werden, dass mit der Umgangsweise *Fremdheit nutzen* transformatorische musikalische Bildungsprozesse bei Schüler:innen angestoßen werden. Vor dem Hintergrund der transformatorischen Bildungstheorie scheint diese Umgangsweise aber – im Gegensatz zur Umgangsweise *Fremdheit reduzieren/relativieren* – zumindest potenziell zur Ermöglichung oder Begleitung entsprechender Bildungsprozesse geeignet zu sein.

Grundsätzlich sei an dieser Stelle aber noch der Gedanke angefügt, dass es auch nicht ausgeschlossen ist, dass Schüler:innen in einem Musikunterricht, in dem Musiklehrer:innen sich um die Reduzierung oder Relativierung der Fremdheit Klassischer Musik bemühen, transformatorische musikalische Bildungsprozesse

durchmachen. Auch in einem Musikunterricht, der beispielsweise darauf abzielt, Klassische Musik für Schüler:innen mit dem Bezug auf poplarmusikalische Bearbeitungen, Filmmusik oder bekannte Textgrundlagen zugänglicher zu machen, bleibt diese Musik den Schüler:innen unter Umständen letztlich immer noch so unzugänglich und fremd, dass sich ausgehend von ihr Fremderfahrungen und transformatorische Bildungsprozesse vollziehen könnten. Auch hier zeigt sich die Parallele zur Diskussion um ästhetische Erfahrungen im Musikunterricht: Einerseits kann nicht garantiert werden, dass Schüler:innen in bestimmten Unterrichtssettings, die auf die Inszenierung von geeigneten musikalisch-ästhetischen Erfahrungssituationen und -räumen abzielen, tatsächlich ästhetische Erfahrungen machen. Andererseits kann auch nicht ausgeschlossen werden, dass Schüler:innen in Unterrichtssettings, die *nicht* auf die Inszenierung von geeigneten musikalisch-ästhetischen Erfahrungssituationen und -räumen abzielen, nicht (auch) ästhetische Erfahrungen machen. Denkbar, wenn auch vielleicht nicht wahrscheinlich, ist beispielsweise, dass Schüler:innen sich trotz der strikten analytischen Aufgabenstellung, die Anzahl der Takte eines Hörbeispiels zählend nachzuvollziehen und den Einsatz verschiedener Stimmen oder Instrumente in einem Verlaufsplan zu notieren, voll und ganz einem kontemplativ-ästhetischen Zuhören zuwenden. Es wird deutlich, wie komplex und ambivalent das Nachdenken über pädagogisches Ermöglichen oder Begleiten von transformatorischen Bildungsprozessen bei Schüler:innen ist. Dies gilt umso stärker wenn im folgenden Kapitel nun nicht mehr nur die Umgangsweisen der für die vorliegende Arbeit befragten Musiklehrer:innen im Zentrum stehen, sondern der Umgang mit Klassischer Musik in musikdidaktischen und musikpädagogischen Diskursen fokussiert wird.

### 7.3 Perspektiven zum musikdidaktischen Umgang mit Klassischer Musik

Lesende dieser Arbeit haben sich bei der Lektüre der Ergebnisdarstellung (5) unter Umständen an eigene Erfahrungen im Umgang mit Klassischer Musik im Musikunterricht erinnert gefühlt – sei es in einer Schüler:innen- oder in einer Lehrer:innen-Rolle. Dies mag insbesondere für die herausgearbeitete Umgangsweise *Fremdheit reduzieren/relativieren* gelten.<sup>140</sup> Tatsächlich entsteht der Eindruck, dass in musik-

<sup>140</sup> Auch ich als Forscher habe mich im Prozess der Datenerhebung und Datenauswertung immer wieder *ertappt* gefühlt, in der Lehrer:innen-Rolle entsprechende Strategien und Methoden im Umgang mit Klassischer Musik im Musikunterricht gewählt zu haben.

didaktischen Materialien und Schulbüchern immer wieder Anknüpfungs- und Bezugspunkte von Schüler:innen zu Klassischer Musik gesucht und konstruiert werden, um diese als unterrichtliche Ansatzpunkte zur Beschäftigung mit dieser Musik zu nutzen (vgl. Heß, 2016; siehe 2.3). Entsprechende Bestrebungen lassen sich im musikdidaktischen Diskurs ab spätestens Ende des letzten Jahrhunderts erkennen und sind auch in aktuellen Beiträgen wiederzufinden. So hebt beispielsweise Friedrich Neumann bereits 1999 das musikpädagogische Potenzial von „Klassik-Rap“ hervor; entsprechender Klassik-Rap eigne sich – vermeintlich besonders gut – um „Zugang zu bisher unbekanntem oder abgelehnten Musikformen zu finden“ (Neumann, 1999, S. 186). Diskussionswürdig ist in diesem Zusammenhang Neumanns Einschätzung: „Viele Schüler lieben klassische Musik, ahnen aber nichts von ihrer Leidenschaft, denn oft kennen sie die Originalvorlage eines Klassik-Raps gar nicht“ (Neumann, 1999, S. 186). Definitiv muss bezüglich dieser Äußerung nämlich hinterfragt werden, ob von der Popularität eines Musikstücks, welches Elemente Klassischer Musik verwendet, tatsächlich darauf geschlossen werden kann, dass Schüler:innen Klassische Musik an sich – also auch außerhalb des Verwendungszusammenhangs (beispielsweise außerhalb des Einsatzes im Rap-Song) – „lieben“. Auch bei Jünger (2008) lassen sich Denkweisen finden, mit Bearbeitungen von Klassischer Musik, mit Filmmusik oder mit einer (konstruierten) „persönlichen Beziehung“ (Jünger, 2008, S. 65) die Auseinandersetzung mit Klassischer Musik im Musikunterricht anzubahnen. In musikdidaktischen und -methodischen Zeitschriften wurden und werden ebenfalls immer wieder vergleichbare Herangehensweisen entworfen.<sup>141</sup>

Als eindrückliches aktuelles Beispiel ist in diesem Kontext der 2021 erschienene Band *Klassik Crossover* von Fritz Höfer anzuführen: In etlichen ausgearbeiteten Einheiten löst Höfer den im Untertitel der Publikation angelegten Anspruch ein, „[a]ktuelle Zugänge zu Hits der Musikgeschichte“ zu liefern – als Ansatzpunkt zur unterrichtlichen Auseinandersetzung mit Klassischer Musik fungiert hier die Verbindung von Klassischer Musik mit Genres und Stilikonen der Populären Musik. Beispielsweise findet sich in besagter Publikation ein Beethoven-Reggae, der die Melodie von *Freude schöner Götterfunken* „völlig neu und erfrischend“ (Höfer, 2021, S. 18) klingen lässt und schließlich zum Original von Beethoven führen soll. Darüber hinaus wird aus Offenbachs *Can-Can* ein Calypso (Höfer, 2021, S. 23 ff.) oder aus Mozarts *Alla Turca* ein Rap (Höfer, 2021, S. 34 ff.).

<sup>141</sup> Grund zu dieser Annahme liefern überblicksartige Sichtungen von Zeitschriftenjahrgängen, aber auch vom Verfasser dieser Schrift betreute studentische Hausarbeiten. Auf eine ausführliche und umfassende Sichtung des reichhaltigen Diskurses hierzu wird in dieser Arbeit verzichtet. Wie oben bereits angesprochen, erscheint mir dies als denkbare Forschungsdesiderat.

Mitunter werden hinsichtlich entsprechender Umgangsweisen mit Klassischer Musik aber auch Einwände erhoben: Die Tendenz, in der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit Klassischer Musik an Bekanntem, Vertrautem und Populärem anknüpfen zu wollen, um hiervon ausgehend vermeintlich eigene Auseinandersetzungen der Schüler:innen mit dieser Musik anzubahnen, wird beispielsweise von Heß (2016) herausgestellt und kritisiert (vgl. 2.3). Ebenso lassen sich solche Angebote und Programme aus dem Bereich der Musikvermittlung in Frage stellen, die nach vergleichbarem Muster den Zugang zu Klassischer Musik lediglich mit entsprechenden Bezügen auf die Alltagswelt der Schüler:innen und auf Populäre Musik sowie mit Entkontextualisierungen ermöglichen wollen (vgl. die Kritik von Heß in 2.2.3). In diesem Sinne liest sich beispielsweise auch das scharf pointierte Bedenken von Heß und Terhag:

„Themen zwischen Bach und Bredemeyer [dürfen] auch nicht bis zur Unkenntlichkeit pädagogisiert werden: Durch einen *Johannes-Rap* wird das Thema *Brahms* kaum weniger sperrig, denn hier wird gerade *nicht* ein spätromantischer Komponist zum Thema, sondern eine spät-afroamerikanische Stilistik an einem ziemlich ungeeigneten Gegenstand festgemacht. [...] Solche musikpädagogischen Mozartkugeln *gehen gar nicht!*“ (Heß & Terhag, 2008, S. 8, H. i. O.)

Diese und vergleichbare Kritik kann nun vor dem Hintergrund der Überlegungen in Kapitel 7.1 und 7.2 dahingehend ergänzt werden, dass sich die beschriebenen Bestrebungen aus Musikdidaktik und Musikvermittlung der aus den für die vorliegende Studie geführten Interviews mit Musiklehrer:innen rekonstruierten Umgangsweise *Fremdheit reduzieren/relativieren* zuordnen lassen – im Wesentlichen wird nämlich darauf abgezielt, den Zugang von Schüler:innen zu unbekannter, ungewohnter, unvertrauter und somit fremder(er) Klassischer Musik durch Suchen, Konstruieren und Nutzen von Anknüpfungs- und Bezugspunkten anzubahnen. Aus Perspektive einer transformatorischen Bildungstheorie ist es insgesamt unwahrscheinlich, dass hier bei Schüler:innen eine Modifikation der Selbst- und Weltverhältnisse angestoßen wird (vgl. 7.2). Somit erscheinen entsprechende Bestrebungen aus Musikdidaktik und Musikvermittlung eher nicht geeignet, um transformatorische musikalische Bildungsprozesse ermöglichend zu begleiten.

Im Anschluss an die vorgenommene normative Beurteilung von Umgangsweisen der Musiklehrer:innen und entsprechenden Vorgehensweisen in Musikdidaktik und Musikvermittlung ist es unerlässlich noch zwei Gedankengänge auszuführen – zu groß ist sonst die Gefahr, dass die entfaltete Positionierung zu pauschal und zu destruktiv wird. Zu diskutieren ist erstens, ob die unter der Umgangsweise *Fremdheit*

*reduzieren/relativieren* subsumierten Strategien, Methoden und Materialien nicht differenzierter betrachtet werden müssen und inwiefern es überhaupt angebracht ist, grundsätzlich zu urteilen, dass diese sämtlich als Anleitung zur Abwehr Klassischer Musik gelesen werden können und sie somit nicht zur Ermöglichung von transformatorischen Bildungsprozessen geeignet sind. Zweitens stellt sich natürlich die Frage, ob die vorliegende Arbeit neben ihrem kritisch-normativen Blick auch einen konstruktiven Beitrag zum musikdidaktischen Umgang mit Klassischer Musik leisten kann, ob diesbezüglich also didaktische Implikationen aus den entfalteten Gedankengängen abgeleitet werden können.

Hinsichtlich des ersten Diskussionspunktes fällt auf, wie heterogen die einzelnen Ansätze sind, die allesamt der Umgangsweise *Fremdheit reduzieren/relativieren* zugeordnet worden sind: In 5.5.2.1 bis 5.5.2.7 wurden unter dieser Umgangsweise der Bezug auf Filmmusiken, auf Narrationen, auf popularmusikalische Bearbeitungen, auf bekannte Textgrundlagen, auf bekannte und populäre Klassische Musik oder auf außermusikalische Grunderfahrungen und die Wahl von bestimmten Unterrichtssettings und Medien subsumiert. Beispielsweise ist definitiv ein qualitativer Unterschied festzustellen, ob die Begegnung mit Klassischer Musik über eine popularmusikalische Bearbeitung angebahnt wird (5.5.2.3) oder ob bei einem Werk aus dem Bereich Programmmusik der außermusikalische Gehalt oder die Narration im Zentrum der unterrichtlichen Auseinandersetzung steht (5.5.2.2). Während bei ersterem eine Schnittstelle zur Klassischen Musik erst gefunden werden muss, ist bei Programmmusik die Schnittstelle eines außermusikalischen Gehalts der Musik ja immanent. Es wäre insgesamt fatal, wenn Lesende dieser Arbeit als ein Ergebnis mitnehmen würden, dass hinsichtlich des Unterrichtsinhalts Programmmusik der Fokus auf den außermusikalischen Gehalt und die zugrunde liegende Narration lediglich als Anleitung zur Abwehr Klassischer Musik (vgl. 7.2) und somit als in irgendeiner Weise problematisch einzustufen ist. Dem hier deutlich werdenden Problem lässt sich dadurch begegnen, dass nicht ausschließlich die Perspektive transformatorischer Bildung zur Einordnung des musikdidaktischen Umgangs mit Klassischer Musik eingenommen wird. Diese Überlegung steht in deutlicher Parallele zu Kollers „Plädoyer transformatorische Bildungsprozesse nicht als einzige, wohl aber als eine besonders wichtige Form von Bildungsprozessen zu begreifen“ (Koller, 2022, S. 25).

Es erscheint nämlich durchaus sinnvoll in der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit Programmmusik genau dieses Programm ins Zentrum zu stellen, wenn man beispielsweise die von Heß so bezeichneten Zielvorstellungen *Kulturtradierung* und *Interpretation* verfolgt (vgl. 2.2.2). Sehr wohl ließe sich dafür argumentieren, dass

Schüler:innen lernen sollen, dass es Musik gibt die Stimmungen, Bilder und Geschichten in Klang verwandelt und dass die Art und Weise, wie dies kompositorisch umgesetzt wird, ein Schlüssel zur Interpretation eines Werkes sein kann. Dieser Argumentationsgang scheint jedoch den Überlegungen der im Rahmen dieser Arbeit interviewten Musiklehrer:innen nicht unbedingt zugrunde zu liegen: Mindestens Frau Adam spricht nämlich davon, dass Programmmusik geeignet ist „um Klassik so ein bisschen ranzuführen“ (vgl. 5.5.2.2).

In diesem Zusammenhang aufschlussreich ist auch die Gegenüberstellung der Schnittstelle *Außermusikalische Grunderfahrung* (5.5.2.6) und der in 2.1 zur Diskussion gestellten *Didaktische Interpretation* und ihre Weiterentwicklung in der *Topos-Didaktik*: Dient der Fokus auf außermusikalische Grunderfahrungen oder Topoi lediglich dazu, die Fremdheit Klassischer Musik zu reduzieren oder zu relativieren, kann dies durchaus im eben beschriebenen Sinne hinterfragt werden. Wird mit dem Bezug auf Topoi das Verstehen der Schüler:innen eines klassischen Musikstücks angestrebt, so kann dies vor dem Hintergrund der Zielvorstellung *Interpretation* (vgl. 2.2.2) allerdings sinnvoll erscheinen. Auf die kritischen Einwände gegenüber *Didaktischer Interpretation* und *Topos-Didaktik* sei hier jedoch erneut hingewiesen (vgl. 2.1).

In diesen Überlegungen wird ein aus meiner Sicht entscheidender Aspekt zur differenzierten Betrachtung der vielfältigen und heterogenen Ansätze unter der übergeordneten Umgangsweise *Fremdheit relativieren/reduzieren* deutlich: Zielen Strategien und Methoden zur unterrichtlichen Inszenierung von Klassischer Musik ausschließlich darauf ab, den Zugang der Schüler:innen zu Klassischer Musik zu erleichtern, dann dürfte das Urteil angebracht sein, dass ein entsprechender Musikunterricht sich im oben entfalteten Sinne tendenziell nicht dafür eignet, transformatorische Bildungsprozesse von Schüler:innen anhand Klassischer Musik anzustoßen. Über die Sinnhaftigkeit eines entsprechenden Vorgehens kann hiervon ausgehend diskutiert werden. Liegt im Musikunterricht jedoch, wie am Beispiel Programmmusik verdeutlicht, der Fokus nicht darauf die Fremdheit Klassischer Musik anhand verschiedener Schnittstellen zu reduzieren oder zu relativieren, werden diese Schnittstellen also in gewisser Weise selbst zum Thema gemacht, erscheint eine Kritik hieran ungerechtfertigt. Ein entsprechender Unterricht dürfte nämlich auch durchaus zum Erreichen von wichtigen musikpädagogischen Zielvorstellungen und zum Ermöglichen von – wie auch immer gearteten – musikalischen Bildungsprozessen geeignet sein. Insgesamt muss also die in 7.2 und 7.3 bisher angestellte normative Beurteilung relativiert werden: Die Umgangsweise *Fremdheit nutzen* erscheint zwar geeigneter zur Begleitung von transformatorischen

Bildungsprozessen als die Umgangsweise *Fremdheit reduzieren/relativieren*. Am Beispiel Programmmusik und mit Bezug auf die Schnittstelle *Außermusikalische Grunderfahrung* konnte jedoch gezeigt werden, dass auch Ansätze, die unter der Umgangsweise *Fremdheit reduzieren/relativieren* subsumiert worden sind, zum Anstoßen von musikalischen Bildungsprozessen dienen können.

Es bleibt die Frage zu beantworten, inwiefern die vorliegende Arbeit einen konstruktiven Beitrag zum musikdidaktischen Umgang mit Klassischer Musik leisten kann: Lassen sich Implikationen für die musikpädagogische Praxis formulieren? Was kann es für die Unterrichtspraxis bedeuten, die Fremdheit Klassischer Musik zu nutzen, und wie können hiervon ausgehend transformatorische Bildungsprozesse der Schüler:innen ermöglicht beziehungsweise begleitet werden? Zunächst sei darauf hingewiesen, dass die transformatorische Bildungstheorie selbst sich nach wie vor schwer tut, konkrete Antworten auf Fragen der pädagogischen Umsetzung zu geben. In *Bildung anders denken* (Koller, 2018) beispielsweise werden pädagogische Konsequenzen eines Verständnisses von Bildung als Transformation nicht explizit thematisiert. Dies überrascht auch nicht unbedingt, geht es Koller doch vor allem darum herauszuarbeiten, wie, warum und in welcher Form sich transformatorische Bildungsprozesse vollziehen können und wie sich diese empirisch erforschen lassen. Aber auch in der jüngeren Rezeption der transformatorischen Bildungstheorie bleiben pädagogisch-praktische Überlegungen – bis auf wenige Ausnahmen (z.B. Bähr et al., 2019, siehe unten) – eher unterbelichtet. Johannes Giesinger geht soweit, dass er der transformatorischen Bildungstheorie attestiert, sie habe den Bildungsbegriff „entpädagogisiert“ (Giesinger, 2022, S. 35); Kollers Verwendung des Bildungsbegriffs sei „nicht dafür vorgesehen, in pädagogischen Kontexten handlungsleitend zu sein“ (Giesinger, 2022, S. 35). Koller selbst wendet sich zwar gegen diese Kritik (Koller, 2022, S. 23 ff.), hält jedoch fest:

„Richtig ist [...], dass die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse der Frage nach den Konsequenzen für das pädagogische Handeln bislang zu wenig Beachtung geschenkt hat. Eine wichtige Aufgabe weiterer (theoretischer und empirischer) Forschung besteht deshalb darin, zu klären, was pädagogisches Handeln dazu beitragen kann, transformatorische Bildungsprozesse zu ermöglichen, zu begleiten und zu unterstützen.“ (Koller, 2022, S. 25)

Die für die vorliegende Studie geführten Interviews haben bezüglich der Frage, was es für die Unterrichtspraxis bedeuten kann, die Fremdheit Klassischer Musik zu nutzen, kaum Antworten parat. Dies liegt maßgeblich daran, dass die Umgangsweise *Fremdheit nutzen* im Grunde nur bei Frau Enz rekonstruiert werden kann und sie überdies

hinsichtlich der konkreten Umsetzung ihrer Überlegungen im Musikunterricht recht vage bleibt. Im Wesentlichen hebt Frau Enz nämlich in ihren Ausführungen nur hervor, dass sie die von ihr so bezeichnete ungewohnte, widerständige und fremde Klassische Musik genau in dieser Ungewohntheit, Widerständigkeit und Fremdheit bestehen lassen möchte; Schüler:innen sollten mit der von ihr bewusst als Perturbation eingesetzten Klassischen Musik dazu angestoßen werden, ihre jeweils eigene Sicht auf Musik, auf gesellschaftliche Normen und individuelle Lebensentwürfe zu reflektieren (vgl. ausführlicher 5.5.3).

Nach wie vor bleibt also offen, was Musiklehrer:innen denn in ihrer konkreten Berufspraxis tun können, um einen Musikunterricht zu gestalten, in dem die Fremdheit Klassischer Musik bestehen bleibt und Schüler:innen ausgehend von dieser Herausforderung potenziell transformatorische Bildungsprozesse durchlaufen. Für einen entsprechenden Musikunterricht erscheint es mir zentral, Unterrichtssettings zu schaffen, die die Fremdheit Klassischer Musik zum Beispiel in rezeptiven Kontexten bewusst inszenieren. Klassische Musik sollte in diesem Sinne nicht ausschließlich in einen tatsächlich vorhandenen oder erst hergestellten Zusammenhang mit anderen musikkulturellen Praxen eingebettet werden und nicht ausschließlich durch aus diesem Zusammenhang entspringende Deutungsprozesse erschlossen werden. Es spricht stattdessen einiges dafür, für die bewusste Inszenierung der fremden Klassischen Musik eine Unterrichtsatmosphäre zu schaffen, in der Schüler:innen und Lehrer:innen aushalten, dass Werturteile, Musikgeschmäcker, Ratlosigkeiten und Deutungsschwierigkeiten aufeinanderprallen. Diese Erfahrungen der Schüler:innen mit Klassischer Musik sollten dann im ergebnisoffenen und diskursiven Unterrichtsgespräch explizit zum Thema gemacht werden. Für all dies braucht es Zeit, Raum und sicherlich auch die Bereitschaft der Schüler:innen und Musiklehrer:innen, sich auf entsprechende, die eigenen Geschmacksurteile und Deutungsmuster unter Umständen ins Wanken bringende Reflexionen und Gespräche einzulassen. In diesem Kontext erscheint es aussichtsreich, noch stärker als bisher den mittlerweile breit gefächerten Diskurs zu musikalisch-ästhetischer Bildung heranzuziehen (u. a. Rolle, 1999; 2002; Wallbaum, 2000; vgl. 2.2.2). So könnte beispielsweise versucht werden die Fremdheit Klassischer Musik in korrespondierend-ästhetischer Praxis zum Thema zu machen; Bezug genommen werden kann hier auf das in der Musikpädagogik weit bekannte Projekt *Mit fremden Ohren hören* (Wallbaum, 1998). Dieses Projekt basiert auf der Hypothese, dass sich die Wahrnehmung von Stücken aus subjektiv eher fremden Musikkulturen verändert, wenn man typische Verhaltensweisen dieser Musikkulturen nachahmt. In der Durchführung des Projekts werden von Schüler:innen, die sich in bestimmten Musikkulturen besonders gut auskennen, „Gebrauchsanweisungen“ (Wallbaum,



1998, S. 11) für die jeweiligen Musikkulturen formuliert. Diese Gebrauchsanweisungen dienen nun anderen Schüler:innen, die mit der jeweiligen Musikkultur nicht vertraut sind, als Vorlage, sich für einen bestimmten Zeitraum mit dieser auseinanderzusetzen. Zu Beginn und am Ende dieses Experiments steht das Hören eines Musikstücks der jeweiligen zunächst fremden und dann versuchshalber mit Hilfe der Gebrauchsanweisung angenommenen Musikkultur; zu beiden Zeitpunkten werden die ästhetisch-musikalischen Wahrnehmungen festgehalten und anschließend verglichen. Im von Wallbaum geschilderten Projekt standen zwar verschiedene typische Jugendkulturen im Zentrum, dennoch ist eine vergleichbare Unterrichtssequenz auch mit Klassischer Musik denkbar. So ist es vorstellbar, dass Schüler:innen in einem derartigen experimentellen Setting klassiktypische Verhaltensweisen versuchshalber annehmen. Dies umfasst beispielsweise bestimmte Radiosender zu hören, bestimmte YouTube-Kanäle zu abonnieren, Konzerte mit Konzerteinführungen zu besuchen, sich in diesem Zusammenhang entsprechend zu kleiden und zu verhalten sowie Interpretationen, Analysen und Konzertkritiken zu lesen und zu diskutieren. Hiervon ausgehend kann im Vergleich mit anderen Musikkulturen die Relativität von eigenen Standpunkten, Überzeugungen und musikalisch-ästhetischen Wahrnehmungen der Schüler:innen zum Thema gemacht werden.

Abgesehen von diesem eher projektbasierten Vorgehen könnte im Musikunterricht auch das Medium des ästhetischen Streits genutzt werden, um in imaginativ-ästhetischer Praxis und ausgehend von Deutungsversuchen des jeweiligen Hörbeispiels Klassischer Musik beispielsweise die eigenen (musikalischen) Selbst- und Weltentwürfe zur Diskussion zu stellen und gegebenenfalls zu modifizieren (Rolle, 2014; Rolle & Wallbaum, 2011). Insgesamt entsteht der Eindruck, dass ein entsprechender Musikunterricht sich Klassischer Musik vor allem in rezeptiven und reflexiven Kontexten nähern kann, zum Beispiel indem ausgehend von nicht von vorne herein in Deutungsmöglichkeiten eingebetteten Hörbeispielen ästhetisch gestritten wird und Schüler:innen eigene Standpunkte und Perspektiven verhandeln. Nicht zwangsläufig ist dieser rezeptionsorientierte ästhetische Streit (vgl. Rolle & Wallbaum, 2011) immer nur mit gesprochenen oder geschriebenen Worten zu führen (vgl. Wallbaum, 2000, S. 225), sondern kann und sollte auch auf den Einsatz von transformativen Verfahren (z.B. Malen zu Musik) zurückgreifen, der individuelle Zugänge der Schüler:innen zu Klassischer Musik ermöglicht (vgl. Heß, 2012, siehe auch 2.2.2).

In diesen Überlegungen lassen sich Parallelen zu den Ausführungen von Ingrid Bähr et al. (2019) erkennen; deren richtungsweisender Aufsatz *Irritation im Fachunterricht* (Bähr et al., 2019) widmet sich explizit einer didaktischen Wendung der transformativen Bildungstheorie (Bähr et al., 2019, S. 31 ff.). Für einen Unterricht,

der transformatorische Bildungsprozesse der Schüler:innen begleiten will, halten die Autor:innen die „Inszenierung irritationsfreundlicher Unterrichtsettings“ (Bähr et al., 2019, S. 31) für eine zentrale Gelingensbedingung: Für eine solche Inszenierung irritationsfreundlicher Unterrichtsettings sei es unter anderem nötig, Schüler:innen mit Ungelöstem, mit Widersprüchen oder mit Neuem zu konfrontieren, schnelle Deutungsprozesse der Schüler:innen zu durchbrechen und Irritationen anhand von fachlichen Gegenständen willkommen zu heißen oder auch bewusst zu inszenieren (Bähr et al., 2019, S. 31). Grundlage hierfür sei unter anderem eine Unterrichtsatmosphäre, die wohlwollend unterstützend Schüler:innen dazu ermutigt, eigene Überzeugungen zu reflektieren, oder die durch komplex-herausfordernde Aufgabenstellungen, eigene Entscheidungen der Schüler:innen im Umgang mit dem jeweiligen Unterrichtsgegenstand provoziert (Bähr et al., 2019, S. 31 f.).

Es muss zugegeben werden, dass ausgehend von oben stehenden Überlegungen keine im Detail ausgearbeiteten didaktischen Handlungsempfehlungen formuliert werden konnten; die entwickelten Gedanken bleiben, ähnlich wie die Ausführungen von Bähr et al. (2019), nach wie vor vage. Dieser Umstand dürfte die Grundschwierigkeit einer didaktischen Wendung der transformatorischen Bildungstheorie sein, wie sie von Koller als Desiderat herausgestellt (Koller, 2022, S. 25) und von Bähr et al. (2019) aber auch von mir in Ansätzen versucht wird. Grundsätzlich scheint es mir hieran anknüpfend jedoch aussichtsreich, wenn Musiklehrer:innen und Musikdidaktiker:innen weiterhin über Möglichkeiten der irritationsfreundlichen Inszenierung von Klassischer Musik als Gegenstand des Musikunterrichts nachdenken und entsprechende Unterrichtsettings und -materialien entwickeln und erproben. Dies dürfte zentrale Gelingensbedingung für einen Musikunterricht sein, der ausgehend von der Auseinandersetzung mit Klassischer Musik das Ziel hat, transformatorische Bildungsprozesse der Schüler:innen zu ermöglichen oder – vorsichtiger formuliert – zu begleiten.

Bemerkenswert bleibt im Rückblick auf die für die vorliegende Arbeit geführten Interviews, dass die Umgangsweise *Fremdheit nutzen* im Nachdenken der befragten Musiklehrer:innen deutlich weniger verbreitet ist als die bei fast allen der Musiklehrer:innen erkennbare Umgangsweise *Fremdheit reduzieren/relativieren* (vgl. 5.5.4). Auch im musikdidaktischen Diskurs spiegelt sich diese Verteilung wider (siehe oben). Dies dürfte nicht zuletzt auch mit einem Aspekt zusammenhängen, der in den bisherigen Ausführungen – aufgrund der inhaltlichen Fokussierung auf den Umgang der Musiklehrer:innen mit als für Schüler:innen fremd wahrgenommener Klassischer Musik – nur am Rande thematisiert worden ist: der Sicht von Schüler:innen auf den

unterrichtlichen Umgang mit Klassischer Musik. Es kann grundsätzlich nämlich davon ausgegangen werden, dass Schüler:innen im Musikunterricht motivierter sind, wenn der jeweilige Unterrichtsgegenstand – sei es Klassische oder eine andere Musik – in für sie bekannte, vertraute und eigene Kontexte eingebettet wird. Festzuhalten ist hiervon ausgehend für alle weiteren Überlegungen zum musikdidaktischen Umgang mit Klassischer Musik, dass auch die Perspektive der Schüler:innen stets mitbedacht werden sollte, gegebenenfalls hierfür auch explizit erforscht werden sollte. Weder erscheint es vor diesem Hintergrund sinnvoll zu fordern, dass gänzlich auf Methoden und Ansätze im Musikunterricht verzichtet werden sollte, die die Fremdheit Klassischer Musik reduzieren oder relativieren. Noch ist es angebracht die Meinung zu vertreten, dass Klassische Musik nur noch als Anlass für (Selbst-)Reflexionsprozesse der Schüler:innen dienen darf. Eine aussichtsreiche musikdidaktische Perspektive dürfte irgendwo dazwischen liegen; in jedem Fall sollte allerdings das Fremdheitspotenzial Klassischer Musik und der hiervon ausgehende Mehrwert für einen auf die Begleitung von transformativischen Bildungsprozessen abzielenden Musikunterricht reflektiert und beachtet werden.

## 7.4 Interkulturelle musikpädagogische Perspektive

Am Ende der Diskussion dieser Arbeit soll noch eine weitere Perspektive eingenommen werden. Die im folgenden Unterkapitel angeführten Diskussionspunkte sind angestoßen von der in der vorliegenden Arbeit nahezu omnipräsenten Rede von der *fremden Klassischen Musik*.<sup>142</sup> Die Auseinandersetzung mit *fremder Musik* als Überbegriff für andere, unbekannte und fremdartige Musik(kultur)en ist üblicherweise als ein Teilbereich der Interkulturellen Musikpädagogik zu verorten (z.B. Barth, 2000; Barth & Stroh, 2021, S. 195; Böhle, 1996, S. 132; Bye-Reiners, 2019, S. 77 f.; Kruse, 2005, S. 120; Ott, 1998; Ott, 2012b, S. 116 f.). Die Erkenntnisse dieser Arbeit legen also nahe, Klassische Musik auch als Gegenstand Interkultureller Musikpädagogik zu betrachten. Dieser Gedankengang ist indes nicht neu: In verschiedenen interkulturell-musikpädagogischen Beiträgen weisen Autor:innen darauf hin, dass Klassische Musik für Schüler:innen fremd ist (z.B. Jünger, 2003, S. 15) oder zumindest fremd sein könnte (z.B. Bye-Reiners, 2019,

<sup>142</sup> In den Kapiteln bisher ist deutlich geworden, dass Klassische Musik im Nachdenken von Musiklehrer:innen gewissermaßen zu einer *fremden Musik* wird; diese Einordnung liegt wesentlich darin begründet, dass Musiklehrer:innen Klassische Musik als den Schüler:innen fremd im oben entfalteten Sinne wahrnehmen (5.4) und dass sie mit dieser Fremdheit Klassischer Musik auf unterschiedliche Weisen umgehen (5.5). Grundsätzlich lässt sich dieses Muster, das wurde in 7.3 anhand von exemplarischen Beiträgen gezeigt, auch in Diskursen der Musikdidaktik und der Musikvermittlung wiederfinden.

S. 77). Es ergibt sich jedoch der Eindruck, dass diese Feststellungen oftmals lediglich als Zwischenbemerkungen stehen bleiben. Der folgende Ausblick möchte genau hier ansetzen und liefert einen Anstoßpunkt, den Umgang mit Klassischer Musik im Kontext interkulturell-musikpädagogischer Diskurse genauer zu betrachten.

Im Mittelpunkt von didaktisch ausgerichteten Beiträgen der Interkulturellen Musikpädagogik stand und steht immer wieder die Frage, wie entsprechende Begegnungen mit fremder Musik ermöglicht werden können. So ist beispielsweise auf den Schnittstellenansatz von Irmgard Merkt (1993) zu verweisen, in dessen Rahmen die Suche nach Schnittstellen zwischen eigener und fremder Musik von zentraler Bedeutung ist:

„Der Blick auf die andere Kultur ist gleichzeitig der Blick auf die eigene. Die Suche nach musikalischen *Schnittstellen*, nach tatsächlichen Gemeinsamkeiten ist der naheliegende Schritt. Tatsächliche Gemeinsamkeiten sind beispielsweise: Gebrauch *eines* Tonsystems, *einer* Liedform, *einer* Taktart, *eines* Rhythmus in unterschiedlichen Musikkulturen. Schnittstelle ist musikalisches Material, das von deutschen und ausländischen Kindern und Jugendlichen so musiziert werden kann, daß die jeweiligen spezifischen Merkmale der Musikkultur erhalten und respektiert bleiben.“ (Merkt, 1993, S. 7, H. i.O.)

Merchts Ansatz ist intensiv rezipiert worden (in jüngerer Vergangenheit z. B. Bye-Reiners, 2019, S. 42 f.; Knigge, 2013, S. 47 ff.), eine Weiterentwicklung liefert Wolfgang Martin Stroh mit seinem *erweiterten Schnittstellenansatz* (Stroh, 2011; siehe hierzu auch kompakt Barth & Stroh, 2021, S. 203 f.). Mittlerweile hat sich in der Interkulturellen Musikpädagogik durchaus eine kritische Sicht auf Vorgehensweisen etabliert, Gemeinsamkeiten zwischen *eigener* und *fremder* Musik(kultur) zu suchen und vermeintliche Schnittstellen zwischen diesen beiden, scheinbar dichotomen Polen (vgl. Barth, 2020; Barth & Stroh, 2021, S. 198) zur unterrichtlichen Auseinandersetzung zu nutzen.

Am Schnittstellenansatz ist insbesondere kritisiert worden, dass hier implizit ein ethnisch-holistisches Kulturverständnis zugrunde liegt; dies äußert sich – am Beispiel türkischer Musik verdeutlicht – in einer angenommenen „kongruente[n] Beziehung zwischen türkischen Schülerinnen, türkischer Musik und türkischer Kultur“ (Barth, 2000, S. 29; vgl. auch Knigge, 2013, S. 49). Barth weist darüber hinaus auf eine weitere Gefahr hin, die ein Vergleich von Musikkulturen über scheinbar verbindende Schnittstellen mit sich bringe; auch hier bezieht sie sich exemplarisch auf türkische Musik. Ihr zufolge könne „die Gegenüberstellung von abendländischer (Hoch-)Kultur

und türkischer (Volks-)Kultur zu einer ungewollten Polarisierung und irreführenden Bewertung führen“ (Barth, 2000, S. 30).

Verallgemeinernd manifestiert sich hier das potenzielle Grundproblem eines Schnittstellendenkens zwischen verschiedenen Musikkulturen: Wird die Begegnung zwischen *eigener* und *fremder* Musik(kultur) über vermeintliche Schnittstellen angebahnt, so schwebt über diesem interkulturellen Dialog zu jeder Zeit das Damoklesschwert, die *fremde* Musikkultur primär aus der Perspektive des *Eigenen* wahrzunehmen, einzuordnen und zu bewerten. Solche Wahrnehmungen, Einordnungen und Bewertungen aus der Perspektive des Eigenen stehen in deutlichem Kontrast zum von Alfred Holzbrecher (2004, S. 107) formulierten „Kern Interkulturellen Lernens“, den „Anderen/Fremden in seiner Eigen-Wertigkeit und Eigen-Deutung anzuerkennen, sich selbst in Beziehung zu ihm zu sehen und *vom Anderen her zu denken*“ (Holzbrecher, 2004, S. 107, Hervorhebung ER). Auch Ott (2012a, S. 9) weist darauf hin, dass entsprechende Vorgehensweisen einer fremden Musikkultur potenziell den spezifisch-eigenen Wert und die spezifisch-eigenen Deutungsmöglichkeiten absprechen; dadurch werde ein „Zuerkennen von Eigensinn“ im Sinne eines Angebots von etwas, „was über meine bisherigen Wahrnehmungen hinausgeht“, verhindert. In jüngster Zeit plädiert Blanchard in diesem Zusammenhang für eine Reflexion des eigenen kulturellen Standpunktes und zeigt auf, wie problematisch ein kultureller Dialog aus der Perspektive der eigenen Kultur sein kann:

„Denn der Zugang zu anderen Kulturen über deren spezifischen Umgang mit Rhythmus, Tonhöhe und Harmonie, mit dem sie sich in einer jeglichen Praxis transzendierenden Gegenstand *Musik* einschreiben, ist ein dezidiert europäischer und es gibt keine Garantie, dass damit die jeweils andere Kultur – was auch immer darunter verstanden wird – in ihrem Selbstverständnis abgebildet wird.“ (Blanchard, 2020, S. 101, H. i. O.)

Ausgehend von Blanchards Feststellung ist auch zu beachten, dass entsprechende Vorgehensweisen im Musikunterricht einer *fremden* Musikkultur ihre Authentizität nehmen und ihr in diesem Sinne nicht gerecht werden (können). Nachvollziehbar und zu Recht weist allerdings Wallbaum (2005, S. 12) darauf hin, „dass Schule aus allem, was sie anfasst, Schule macht“ und „dass wir keine außer-schulische Musikkultur unverändert in die Schule holen können“. Dies bedeutet zwar, dass das Bestreben nach Authentizität von Musikkulturen, wenn diese im Unterricht behandelt und erfahren werden, grundsätzlich in Frage gestellt werden muss (vgl. auch Barth & Stroh, 2021, S. 201 f.). Dennoch sind sicherlich Begegnungen mit fremden Musikkulturen im Musikunterricht, die sich um möglichst viel Authentizität bemühen, von solchen zu unterscheiden, die dies von vornherein – bewusst oder unbewusst – nicht tun.

Grundsätzlich ergibt sich aus den wiedergegebenen Auffassungen der Eindruck, dass heutzutage in der Interkulturellen Musikpädagogik deutlich Abstand genommen wird von Positionen, die eine Betrachtung und Bewältigung einer *fremden* Musikkultur aus der Perspektive der *eigenen* Musikkultur fordern. Die Gründe hierfür sind zum einen, wie oben bereits angedeutet, sicherlich in einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff zu suchen, welcher als theoretischer Bezugsrahmen für Debatten der Interkulturellen (Musik-)Pädagogik zu sehen ist (z.B. Barth, 2008). Zum anderen dürften aber auch ethische Motive eine Rolle spielen; diese hängen sicher auch mit einer Reflexion zugrunde gelegter Kulturbegriffe zusammen. Vertritt man einen bedeutungszuweisungsorientierten Kulturbegriff (Barth, 2008, S. 143 ff.), so ist festzustellen, dass fremde Kulturen nicht abstrakte Entitäten sind, die eo ipso existieren; vielmehr bilden sich kulturelle Gemeinschaften aus Menschen, die bestimmte Bedeutungszuweisungen teilen. Es erscheint darum aus guten Gründen unerlässlich, mit fremden Kulturen sensibel und ethisch korrekt umzugehen, da nämlich auch eine entsprechende sensible und ethisch korrekte Begegnung mit den Menschen geboten ist, die eine entsprechende Kultur bilden oder formen beziehungsweise dieser entsprechenden Kultur angehören.

Vor diesem Hintergrund soll noch einmal der Blick auf die bereits in Kapitel 7.2 und 7.3 ausführlicher betrachtete Umgangsweise *Fremdheit reduzieren/relativieren* geworfen werden. Diese Umgangsweise basiert nämlich (wie oben herausgearbeitet) im Wesentlichen darauf, Schnittmengen zwischen der als den Schüler:innen eher fremd wahrgenommenen Klassischen Musik und einem als den Schüler:innen eher vertraut oder eigen angenommenem (musikalischen) Phänomen (z.B. Filmmusik) zu suchen oder zu konstruieren und diese zur unterrichtlichen Auseinandersetzung zu nutzen (5.5.2). Allgemeiner betrachtet soll also eine fremde(re) Musikkultur anhand von Schnittstellen durch die sprichwörtliche *Brille des Eigenen* betrachtet werden und – darauf zielt die Reduktion beziehungsweise Relativierung des Fremden ab – in gewisser Weise auch bewältigt werden. An dieser Stelle drängt sich förmlich die Frage auf, warum ein entsprechendes Schnittstellen-Denken in Bezug auf Klassische Musik sowohl bei den für diese Arbeit interviewten Musiklehrer:innen als auch in Musikdidaktik und Musikvermittlung so verbreitet ist, obwohl es doch in der Interkulturellen Musikpädagogik kritisch reflektiert worden und mittlerweile tendenziell eher überwunden ist. In Anlehnung an kritische Einwände zu entsprechenden Vorgehensweisen in der Interkulturellen Musikpädagogik ist hier zu fragen, ob dies Klassischer Musik gerecht wird und ob ein entsprechender Umgang mit Klassischer

Musik geboten ist. Nicht ohne weiteres kann die Frage beantwortet werden, warum hier kaum (ethische) Einwände präsent zu sein scheinen.

Aber auch in anderer Blickrichtung ist zu hinterfragen, was mit den (musikalischen) Phänomenen und Praxen geschieht, die als Schnittstelle und somit als Brücke zu Klassischer Musik dienen sollen. Besteht hier nicht latent die Gefahr, dass diese als Mittel zum Zweck degradiert und zum bloßen Vehikel abgewertet werden? Diesbezüglich kann auch die Frage gestellt werden, inwiefern sich in der latenten Gefahr, andere Musikpraxen als Mittel zum Zweck zu degradieren und Klassischer Musik im Musikunterricht einen hohen – und vielleicht auch überhöhten – Stellenwert zuzuschreiben, nicht auch unterschwellige hegemoniale Strukturen im musikdidaktischen Diskurs zeigen (vg. 2.2.4). Die hier deutlich werdenden Aspekte können und sollten aus meiner Sicht in einer weiterführenden interkulturell-musikpädagogischen Perspektive reflektiert werden.

## Teil III

# Fazit und Schlussbetrachtung



## 8 Resümee

Zum Ende dieser Studie hin soll der Gang der Arbeit in einem Rückblick zusammenfassend dargestellt werden (8.1). Anschließend wird – nun ebenfalls aus retrospektiver Sicht – erneut die methodische Entscheidung fokussiert, Niessens Individualkonzepte-Modell als Analyseheuristik im Kodierprozess zu nutzen (8.2).

### 8.1 Rückblick

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit stand die folgende Forschungsfrage im Zentrum: *Wie denken Musiklehrer:innen über Klassische Musik im Musikunterricht nach?* Zur Beantwortung dieser Frage wurde eine qualitativ-empirische Interviewstudie mit Musiklehrer:innen durchgeführt. Im Groben gliedert sich die Arbeit in einen theoretischen Teil, welcher sowohl den Gegenstandsbereich dieser Arbeit umreißt als auch eine Verortung des Forschungsvorhabens im Bereich der Musiklehrendenforschung vornimmt, und einen empirischen Teil, in welchem das methodische Vorgehen dargestellt sowie Ergebnisse herausgearbeitet und diskutiert werden. Umrahmt werden diese beiden Hauptteile von einer Einleitung und einem Fazit samt Schlussbetrachtung.

Der Gang dieser Studie lässt sich im Detail wie folgt zusammenfassen: In Kapitel 2 wurde Klassische Musik aus musikpädagogischer Perspektive betrachtet. Der Fokus lag hier zunächst auf zwei zentralen musikdidaktischen Positionen, die ab der Mitte des 20. Jahrhunderts entstanden sind und fortan sowohl die Disziplin der wissenschaftlichen Musikpädagogik als auch den musikdidaktischen Umgang mit Klassischer Musik maßgeblich geprägt haben (2.1). Herausgearbeitet wurde, dass die Gedanken von Alt im musikpädagogischen Diskurs aus verschiedenen Gründen hinterfragt und seine Überlegungen als die Klassische Musik normativ überhöhende und einseitig kunstwerkorientierte Musikdidaktik kritisch rezipiert worden sind. Demgegenüber stellt sich die *Didaktische Interpretation*, samt ihrer Weiterentwicklungen und Modifikationen, als nach wie vor bedeutend für den musikdidaktischen Umgang mit Klassischer Musik dar. Für diese Arbeit wurden anschließend weitere Diskursstränge um Klassische Musik betrachtet, die ab der

Jahrtausendwende die musikpädagogische Debatte mitbestimmt haben (2.2): Im Fokus standen hier das vor allem kritisch rezipierte Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung (2.2.1), die Verknüpfung von Klassischer Musik mit verschiedenen musikpädagogischen Zielvorstellungen (2.2.2), die Bedeutung von Klassischer Musik für die mittlerweile etablierte Disziplin der Musikvermittlung (2.2.3) und hegemoniekritische Betrachtungen zum Stellenwert von Klassischer Musik für verschiedene Bereiche der Musikpädagogik (2.2.4). Die in 2.3 erfolgte Sichtung des disziplinären empirischen Forschungsstands zu Klassischer Musik ergab ein Übergewicht von eher musiksoziologischen oder musikpsychologischen und somit vor allem musikwissenschaftlichen Studien. Demgegenüber ist explizit musikpädagogische Forschung zum Themenbereich Klassische Musik rar gesät, insbesondere die Perspektiven von Musiklehrer:innen auf Klassische Musik im Musikunterricht sind bisher erstaunlich unerforscht. Während diesbezüglich erste Erkenntnisse für den englischsprachigen Raum vorliegen (Green, 2002), existieren für den deutschsprachigen keine empirischen Untersuchungen.

Da die vorliegende Arbeit im Bereich der Musiklehrendenforschung zu verorten ist, wurde in Kapitel 3 der Fokus auf diesen Forschungsbereich gelegt: Zunächst wurde überblicksartig die Forschung zum Lehrer:innenberuf allgemein umrissen und ein zunehmendes Forschungsinteresse an Einstellungen, Überzeugungen und Kognitionen von Lehrer:innen herausgestellt (3.1). Anschließend stand in 3.2 die fachspezifische Musiklehrendenforschung im Mittelpunkt: Insbesondere wurde das für diese Arbeit wichtige Modell der Individualkonzepte von Musiklehrer:innen ausführlich vorgestellt (3.2.2). Das Kapitel schließt mit der Bestandsaufnahme, dass im Bereich der Musiklehrendenforschung zwar zunehmend die Perspektiven von Musiklehrer:innen auf konkrete Unterrichtsgegenstände, -inhalte, -situationen oder -praxen untersucht worden sind, dass eine entsprechende Fokussierung auf Klassische Musik aber im deutschsprachigen Raum fehlt.

Kapitel 4 stellt eine forschungsmethodologische Reflexion meines methodischen Vorgehens dar; intendiert ist hiermit auch, das gewählte Vorgehen im Sinne qualitativer Gütekriterien transparent und nachvollziehbar zu machen. Zunächst wurde überblicksartig und literaturgestützt mein Verständnis der Grounded Theory Methodology vorgestellt, indem verschiedene Kernelemente herausgegriffen und beschrieben wurden (4.1); hierzu zählen insbesondere ein explikativ-theoretisierender Zielanspruch, eine abduktive Grundhaltung, ein iterativ-zyklischer Forschungsablauf und ein Zusammenwirken von verschiedenen Kodierschritten. Anschließend

wurde mein Forschungsprozess in chronologischer Reihenfolge offengelegt (4.3); ausführlich thematisiert wurde der Einsatz des Individualekonzept-Modells als Analyseheuristik im fortgeschrittenen Kodieren. Dieser Schritt wurde, wie auch weitere konkrete Entscheidungen im Forschungsprozess, begründet, beschrieben und exemplarisch illustriert.

Hieran anschließend wurden die Ergebnisse der empirischen Studie in Kapitel 5 dargestellt und zum Teil bereits hier vor dem Hintergrund bestehender musikpädagogischer Diskurse eingeordnet. Als zentral lassen sich an dieser Stelle noch einmal die folgenden Aspekte zusammenfassen:

- Mit dem Einsatz von Klassischer Musik verfolgen Musiklehrer:innen unterschiedliche Ziele: Musik(en) kennenlernen, Wissensvermittlung, Bereicherung der eigenen Musikpraxis der Schüler:innen und (Selbst-)Reflexionsprozesse anstoßen (5.3).
- Das Verhältnis von Schüler:innen zu Klassischer Musik nehmen Musiklehrer:innen so wahr, dass Klassische Musik für Schüler:innen fremd ist – der Fremdbegriff wird hier als Überbegriff zur Subsumtion verschiedener Qualifizierungen des Verhältnisses von Schüler:innen zu Klassischer Musik genutzt (5.4).
- Als Reaktion auf diese Wahrnehmung entwickeln Musiklehrer:innen Handlungsstrategien und Methoden, welche sich drei übergeordneten Umgangsweisen zuordnen lassen: Fremdheit vermeiden, Fremdheit reduzieren/relativieren und Fremdheit nutzen (5.5).

Die ausführlich entfalteteten Ergebnisse wurden schließlich in Kapitel 5.6 zu einer Grounded Theory verdichtet und in einem Modell dargestellt (Abbildung 5.4). Die vorläufige Theorie wurde literaturgestützt dahin gehend erweitert, dass den drei Umgangsweisen der Musiklehrer:innen implizit verschiedene Einordnungen der Fremdheit Klassischer Musik zugrunde liegen: In den Umgangsweisen *Fremdheit vermeiden* und *Fremdheit reduzieren/relativieren* wird diese Fremdheit implizit als Problem, in der Umgangsweise *Fremdheit nutzen* implizit als produktiv zu nutzendes Potenzial gesehen (6). Die literaturgestützt erweiterte Grounded Theory wurde schließlich in einer Gesamtdarstellung visualisiert (Abbildung 6.2).

Im Diskussionskapitel dieser Arbeit (7) wurden zwei der drei herausgearbeiteten Umgangsweisen der Musiklehrer:innen mit der Fremdheit Klassischer Musik gegen-

übergestellt. Es wurde herausgearbeitet, dass die Umgangsweise *Fremdheit reduzieren/relativieren* vor dem Hintergrund einer transformatorischen Bildungstheorie grundsätzlich kritisch hinterfragt werden kann; die Umgangsweise *Fremdheit nutzen* stellt sich hinsichtlich der potenziellen Ermöglichung transformatorischer Bildungsprozesse von Schüler:innen als geeignet dar (7.2). In 7.3 wurde zunächst gezeigt, dass Bestrebungen, die Fremdheit Klassischer Musik durch Anknüpfungs- und Bezugspunkte zu reduzieren und zu relativieren, auch in Diskursen der Musikdidaktik und der Musikvermittlung wiederzufinden sind. In diesem Zusammenhang ist jedoch deutlich geworden, dass die vorgenommene Beurteilung des Umgangs mit Klassischer Musik relativiert werden muss: Musikdidaktische Ansätze, die sich vielleicht nicht unbedingt zur Begleitung von transformatorischen musikalischen Bildungsprozessen eignen, haben unter Umständen aber vor dem Hintergrund anderer musikpädagogischer Zielvorstellungen ihre Berechtigung; Beurteilungen entsprechender musikdidaktischer Bestrebungen sollten demnach nicht nur mit Bezug auf die transformatorische Bildungstheorie als einzige bildungstheoretische Perspektive vorgenommen werden. Es erscheint hiervon ausgehend sinnvoll, kritisch-konstruktiv über den musikdidaktischen Umgang mit Klassischer Musik nachzudenken, sowohl aus einer transformatorisch-bildungstheoretischen als auch – dies zeigt der in 7.4 entfaltete Diskussionspunkt – aus einer interkulturell-musikpädagogischen Perspektive.

## 8.2 Zum Einsatz des Individualekonzept-Modells

Wie in der forschungsmethodologischen Reflexion meines methodischen Vorgehens ausführlicher dargestellt, ist das von Niessen in die musikpädagogische Diskussion eingebrachte Individualekonzept-Modell im Rahmen dieser Arbeit als Analyseheuristik und somit als formale Denkhilfe für das axiale Kodieren eingesetzt worden (vgl. 4.2.3). An dieser Stelle soll dieses Vorgehen noch einmal kritisch reflektiert werden. Grundsätzlich erscheint es zunächst kontraintuitiv, im Rahmen einer empirischen Arbeit, die sich an die GTM anlehnt, Erkenntnisse aus bestehenden empirischen Arbeiten allzu prominent und bereits im Prozess der Datenauswertung heranzuziehen. Dies steht in offensichtlicher Spannung zum Prinzip der Offenheit, welches für qualitative Forschungsprozesse im Allgemeinen und Forschen nach der GTM im Speziellen elementar erscheint (siehe z. B. Strübing, 2018, S. 22 f.). Andererseits ist der Rekurs auf theoretisches Vorwissen – und hierzu sind auch Erkenntnisse aus bestehenden empirischen Arbeiten zu zählen – als Bestandteil der von Strauss und Corbin (1996, S. 25) sogenannten „theoretische[n] Sensibilität“ und einer sich

etablierten abduktiven Grundhaltung einzuordnen. Letztere verlange „stets die Integration von (theoretischem) Vorwissen und neuer Erfahrung“ (Kelle, 2011, S. 249). In Kapitel 4.2.3 dieser Arbeit wurde der Einsatz des Individualekonzept-Modells als Analyseheuristik für das axiale Kodieren ausführlich vorgestellt und exemplarisch illustriert. Insgesamt hat sich gezeigt, dass die beschriebene Vorgehensweise für die vorliegende Arbeit durchaus reichhaltige und interessante Ergebnisse zutage gefördert hat. Es erscheint müßig ausführlicher zu imaginieren, ob diese Ergebnisse in vergleichbarer Weise auch ohne den Einsatz des Individualekonzept-Modells hätten herausgearbeitet werden können; festzuhalten ist in jedem Fall, dass das Individualekonzept-Modell als Analyseheuristik für diese Arbeit deutlich ertragreicher und ergiebiger gewesen ist als das üblichere Kodierparadigma. Denn das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Reflexionsprozesse von Musiklehrer:innen über ihren Unterricht zu untersuchen; hierfür erschien mir das Kodierparadigma aufgrund seiner immanenten Orientierung an konkreten Handlungen nicht gut für den Kodierprozess geeignet. Der beschriebene handlungstheoretische Fokus des Kodierparadigmas äußert sich vor allem in der zentralen Bedeutung von Handlungen und jeweils daraus folgenden Konsequenzen. Im Forschungsprozess ergaben sich hieraus Schwierigkeiten, das Nachdenken von Lehrer:innen über pädagogische Zielvorstellungen adäquat im Kodierparadigma zu verorten (vgl. 4.2.3).

Nun lohnt es sich allerdings darüber nachzudenken, ob ein vergleichbares Vorgehen auch in anderen qualitativ-empirischen und insbesondere bei an der GTM angelehnten Arbeiten sinnvoll sein könnte. Auf Basis meiner Erfahrungen mit dem Individualekonzept-Modell als Ersatz für das Kodierparadigma halte ich ein entsprechendes Vorgehen für qualitativ-empirische Arbeiten aus der Musikpädagogik und anderen fachspezifischen oder fachunspezifischen pädagogischen Forschungsrichtungen für vielsprechend – insbesondere wenn unterrichtsbezogene Reflexionsprozesse von Lehrer:innen fokussiert werden. Insgesamt entsteht in mir somit der Eindruck, dass es in jedem Fall Wert ist, die beschriebene methodische Anpassung im Kontext entsprechender Forschung versuchsshalber anzuwenden.

Forscher:innen müssen entsprechende Entscheidungen für oder gegen das Individualekonzept-Modell als Analyseheuristik jedoch immer im Kontext ihrer eigenen forschungsmethodologischen Verortung treffen – dies gilt aber ohnehin für jedwede methodologische oder methodische Festlegung. Das abschließende Urteil zum Einsatz des Individualekonzept-Modells muss an dieser Stelle insgesamt noch relativistisch und bescheiden ausfallen. Erst wenn sich zeigt, dass der Einsatz des Individualekonzept-Modells als Analyseheuristik tatsächlich für weitere qualitativ-empirische Arbeiten zu unterrichtsbezogenen Reflexionsprozessen von Lehrer:innen

---

geeignet ist, kann dem in der vorliegenden Arbeit gewählten Vorgehen der Status einer tatsächlichen methodologischen Innovation für die Lehrendenforschung attestiert werden.

## 9 Ausblick

Mit dieser Arbeit konnte die zentrale Fragestellung, wie Musiklehrer:innen über Klassische Musik im Musikunterricht nachdenken, zwar in gewisser Weise beantwortet werden, es ergeben sich aber eine Reihe an Anschlussfragen, die auf verschiedenen Ebenen der Disziplin der Musikpädagogik thematisiert werden könnten.

So kann ausgehend von der vorliegenden Arbeit beispielsweise das schon bei Heß (2021) deutlich werdende Plädoyer unterstützt werden, den Umgang mit Klassischer Musik nicht nur aus einer methodischen Perspektive, sondern auch vor dem Hintergrund der jeweiligen verfolgten (musik-)pädagogischen Zielvorstellungen zu reflektieren. Insbesondere in den verschiedenen Phasen der Musiklehrendenbildung könnten die diesbezüglichen Anregungen dieser Arbeit diskutiert werden, beispielsweise in Seminaren mit Studierenden, in Begleitveranstaltungen zu Referendariat und curricularen Praxisphasen oder in der Fort- und Weiterbildung von Musiklehrer:innen im Beruf.

Aber auch unterschiedlichste theoretische und empirische Forschungsvorhaben könnten sich an die vorliegende Arbeit anschließen. So ließen sich in qualitativ-empirischer Stoßrichtung und somit in Abgrenzung zu hauptsächlich quantitativer musikpsychologischer Forschung die Perspektiven von Schüler:innen auf Klassische Musik in und außerhalb schulischer Kontexte fokussieren. Von Interesse wäre dann ein Vergleich der tatsächlichen Sicht von Schüler:innen auf Klassische Musik mit der in der vorliegenden Arbeit rekonstruierten diesbezüglichen Vorstellung der Musiklehrer:innen. Vielleicht nehmen Schüler:innen Klassische Musik ja ganz anders wahr als Musiklehrer:innen es imaginieren (können)? Aber auch die Perspektive von Musiklehrer:innen auf Klassische Musik ist mit dieser Arbeit nicht vollumfänglich erschlossen: Mit großer Wahrscheinlichkeit gibt es für den Umgang von Musiklehrer:innen mit Klassischer Musik auch solche Gründe, die in dieser Arbeit nur am Rande thematisiert worden sind. Auszugehen ist beispielsweise bereits auf Basis der für die vorliegende Studie geführten Interviews von Zusammenhängen zwischen eigenen biografischen Erfahrungen von Musiklehrer:innen mit Klassischer Musik und ihren jeweiligen Entscheidungen für oder gegen bestimmte Umgangsweisen mit dieser Musik im Musikunterricht. Unter Umständen könnte in weiterführender Forschung auch untersucht werden, inwiefern Zusammenhänge bestehen zwischen den von den

Musiklehrer:innen gewählten Umgangsweisen mit der den Schüler:innen fremde(re)n Klassischen Musik und ihren jeweils eigenen Strategien und Methoden, mit fremder(er) Musik umzugehen.

In eher theoretischer Forschung ließe sich an den primär allgemeinpädagogischen, mit den Beiträgen von Bugiel (2021a; 2021b; 2022) aber auch in die musikpädagogische Diskussion eingebrachten, Diskurs um transformatorische Bildung anknüpfen. Hier könnte erstens die in der vorliegenden Arbeit begonnene Diskussion des Unterrichtsgegenstands Klassische Musik vor dem Hintergrund dieser aktuell bedeutenden Bildungsvorstellung fortgeführt werden. Zweitens ließe sich der noch unbefriedigend beantworteten Frage nachgehen, ob und wie ein Musikunterricht geplant werden kann, der die Ermöglichung oder Begleitung von transformatorischen Bildungsprozessen in irritationsfreundlichen Settings (vgl. 7.3) anstrebt – sei es im Sinne der vorliegenden Arbeit mit Fokus auf den Unterrichtsgegenstand Klassische Musik oder mit Blick auf andere Inhalte, Gegenstände und Praxen. Hierfür sind drittens auch die Entwicklung und Erprobung von Unterrichtseinheiten und -materialien zu Klassischer Musik denkbar sowie entsprechende fachdidaktische und praxisorientierte Forschungsvorhaben (z.B. mittels Design-Based-Research-Ansätzen oder Prä-Post-Forschungsdesigns).

Die Erkenntnisse meiner Arbeit können insgesamt als Impulse zur Reflexion der oben stehenden Aspekte und somit als Anstoßpunkte für eine tiefergehende Auseinandersetzung mit dem Umgang mit Klassischer Musik in Musikdidaktik und Musikvermittlung gesehen werden. Hierin zeigt sich auch der Beitrag meiner Forschung für die wissenschaftliche Musikpädagogik: Die vorliegende Studie beleuchtet nicht nur einen weißen Fleck auf der Karte denkbarer empirischer musikpädagogischer Forschungsvorhaben, sondern bemüht sich hiervon ausgehend darum, potenzielle Streitpunkte und Forschungsdesiderate aufzuzeigen. Nicht zuletzt können meine Überlegungen als konstruktive Anregung gelesen werden, den jeweils eigenen musikpädagogischen Umgang mit Klassischer Musik zu reflektieren, sei es aus fachdidaktischer, biografischer, transformatorisch-bildungstheoretischer, interkulturell-musikpädagogischer oder einer ganz anderen Perspektive.





# Literatur

- Adler, S. (2016). Klassische Musik in der Grundschule – ein didaktisches Problem? In A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch* (S. 132–136). Wißner.
- Adorno, T. W. (1973a). Kritik des Musikanten [1956]. In R. Tiedemann (Hrsg.), *Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften (Band 14). Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie* (S. 67–107). Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1973b). Thesen gegen die musikpädagogische Musik [1954]. In R. Tiedemann (Hrsg.), *Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften (Band 14). Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie* (S. 437–440). Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1973c). Zur Musikpädagogik [1957]. In R. Tiedemann (Hrsg.), *Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften (Band 14). Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie* (S. 108–126). Suhrkamp.
- Ahlers, M. (2016). Pop-Musik-Analysen – Theorien, Techniken, Methoden. *Diskussion Musikpädagogik*, (71), 27–34.
- Ahlers, M. & Zuther, D. (2015). Wer? Wie? Was? Analyse didaktischer Materialien für Popmusik in der Grundschule. *Diskussion Musikpädagogik*, (67), 16–22.
- Alt, M. (1968). *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Schwann.
- Alt, M. (1970). *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk* (2., unveränderte Auflage). Schwann.
- Alt, M. (1973). *Didaktik der Musik* (3., erweiterte Auflage). Schwann.
- Ardila-Mantilla, N. (2013). Musikschularbeit in Österreich: Praktiken und Zielvorstellungen. Eine qualitative Studie. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (S. 117–133). Waxmann.
- Ardila-Mantilla, N. (2016). *Musiklernwelten erkennen und gestalten. Eine qualitative Studie über Musikschularbeit in Österreich*. LIT.
- Auhagen, W., Bullerjahn, C. & von Georgi, R. (Hrsg.). (2014). *Offenohrigkeit. Ein Postulat im Fokus. Jahrbuch der Gesellschaft für Musikpsychologie (Band 24)*. Hogrefe.
- Bähr, I., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeiffer, M., Regenbrecht, T., Sabisch, A. & Sting, W. (2019). Irritation im Fachunterricht. Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, A. Sabisch & W. Sting (Hrsg.), *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken* (S. 3–39). Springer VS.

- Bailer, N. (2002). *Musik lernen und vermitteln. Das Studium der Musikerziehung und seine Absolventen. Empirische Untersuchungen an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien*. Universal Edition.
- Bailer, N. (2009). *Musikerziehung im Berufsverlauf. Eine empirische Studie über Musiklehrerinnen und Musiklehrer*. Universal Edition.
- Barth, D. (2000). Zum Kulturbegriff in der Interkulturellen Musikpädagogik. In N. Knolle (Hrsg.), *Kultureller Wandel und Musikpädagogik* (S. 27–50). Die Blaue Eule.
- Barth, D. (2006a). Bildungsoffensive Musikunterricht. Eine Podiumsdiskussion im Berliner Konzerthaus. *Afs-Magazin*, (22), 32–33.
- Barth, D. (2006b). Eins vor und drei zurück. Von der Schwierigkeit zu teilen. In H. J. Kaiser, D. Barth, F. Heß, H. Jünger, C. Rolle, J. Vogt & C. Wallbaum (Hrsg.), *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion* (S. 31–36). ConBrio.
- Barth, D. (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Wißner.
- Barth, D. (2016). Schlaglichter auf Positionen in der Fachgeschichte der Musikpädagogik/-didaktik. In D. Barth (Hrsg.), *Musik. Kunst. Theater. Fachdidaktische Positionen ästhetisch-kultureller Bildung an Schulen* (S. 3–19). epOs.
- Barth, D. (2018). Kulturbegriffe. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 24–31). Waxmann.
- Barth, D. (2020). Von eigenen und fremden Kulturen. Dichotome Strukturen in der Interkulturellen Musikpädagogik. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 79–91). Olms.
- Barth, D. (2022). (Zu) Wem gehören Musiken? Interkulturelles Musizieren im Spannungsfeld kultureller Aneignungsprozesse. In H. Henning & K. Koch (Hrsg.), *Vielfalt. Musikpädagogik und interkulturelles Musizieren* (S. 153–180). Waxmann.
- Barth, D. & Bubinger, A. (2020). Gerechtigkeit und gutes Leben? Zur Frage der ethischen Rechtfertigung eines auf ‚sicherer Notenkenntnis‘ gründenden Musikunterrichts. *Diskussion Musikpädagogik*, (85), 30–40.
- Barth, D. & Stroh, W. M. (2021). Musik(en) der Welt im Musikunterricht. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. (S. 195–204). Cornelsen.
- Bastian, H. G. (1981). Der Musikunterricht in Wunsch und Wirklichkeit. Interpretation von Teilergebnissen einer Befragung hessischer Musiklehrer. *Musik & Bildung*, 13(3), 162–166.
- Bastian, H. G. (1995). Studien- und Berufsmotivation von Musikstudentinnen und -studenten. In N. Knolle & T. Ott (Hrsg.), *Zur Professionalisierung von Musiklehrern. Ausbildungsprobleme in den alten und neuen Bundesländern* (S. 91–154). Schott.

- Bäuerle-Uhlig, D. (2003). *Professionalisierung in der Instrumentalpädagogik*. Die Blaue Eule.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Bechtel, D. (2014). *Gelingende Fortbildung. Professionelles Lernen aus der Sicht von Musiklehrerinnen und -lehrern*. Dohr.
- Behne, K.-E. (1986). *Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks*. Bosse.
- Behne, K.-E. (1987). Urteile und Vorurteile. Die Alltagsmusiktheorien jugendlicher Hörer. In H. de la Motte-Haber (Hrsg.), *Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 4. Psychologische Grundlagen des Musiklernens* (S. 221–272). Bärenreiter.
- Behne, K.-E. (1993). Musikpräferenzen und Musikgeschmack. In H. Bruhn, R. Oerter & H. Rösing (Hrsg.), *Musikpsychologie. Ein Handbuch* (S. 339–353). Rowohlt.
- Behne, K.-E. (2009). *Musikerleben im Jugendalter. Eine Längsschnittstudie*. ConBrio.
- Berg, C. & Milmeister, M. (2011). Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden. Über die Kodiervverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 303–332). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bischoff, M. (2011). *Jugendliche und klassische Musik – Klischees und Vorurteile* (Masterarbeit). Universität Osnabrück. Verfügbar 20. Juli 2023 unter [https://www.musik.uni-osnabrueck.de/fileadmin/data/forschung/psychologie/Texte/Masterarbeit\\_Bischoff\\_Web.pdf](https://www.musik.uni-osnabrueck.de/fileadmin/data/forschung/psychologie/Texte/Masterarbeit_Bischoff_Web.pdf)
- Bischoff, M., Sandkämper, T. & Louven, C. (2015). Jugendliche und ‚Klassische Musik‘. Vorurteile und Klischees. In A. Niessen & J. Knigge (Hrsg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 221–234). Waxmann.
- Blanchard, O. (2019). *Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Waxmann.
- Blanchard, O. (2020). Gleichwertigkeit der Kulturen aus westlicher Sicht. Eurozentrismus in der Interkulturellen Musikpädagogik. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völke (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 93–104). Olms.
- Blanchard, O. (2021). ‚Die Songs der Schüler\*innen‘ und ‚die Songs der Lehrer\*innen‘. Die Herstellung kultureller Differenzen im Musikunterricht. In J. Hasselhorn, O. Kautny & F. Platz (Hrsg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention* (S. 233–249). Waxmann.

- Böhle, R. C. (1996). *Interkulturell orientierte Musikdidaktik*. IKO.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10., durchgesehene Auflage). Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Geimer, A. & Meuser, M. (Hrsg.). (2018). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Verlag Barbara Budrich.
- Breuer, F., Mey, G. & Mruck, K. (2011). Subjektivität und Selbst-/Reflexivität in der Grounded-Theory-Methodologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 427–448). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (4., durchgesehene und aktualisierte Auflage). Springer VS.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Verlag Hans Huber.
- Bromme, R. & Haag, L. (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erweiterte Auflage, S. 803–819). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brömse, P. (1977). Über die Einstellung von Lehrern zum Musikunterricht. Ergebnisse einer Umfrage in Hessen anhand von Daten der Grundauszählung. In E. Kraus & G. Noll (Hrsg.), *Forschung in der Musikerziehung* (S. 108–133). Schott.
- Brünger, P. (1984). *Geschmack für Belcanto- und Pop-Stimmen: Eine repräsentative Untersuchung unter Jugendlichen in einer norddeutschen Großstadt* (Diss.). Universität Hannover.
- Brunner, G. (2009). Klassik unterrichten. In O. Nimczik (Hrsg.), *Begegnungen. Musik – Regionen – Kulturen* (S. 41–55). Schott.
- Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung. Ein Überblick* (2., überarbeitete Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bryant, A. & Charmaz, K. (2007). Introduction. Grounded Theory Research: Methods and Practices. In A. Bryant & K. Charmaz (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (S. 1–28). Sage.
- Bubinger, A. (2020). Perspektiven von Musiklehrer\*innen auf einen interkulturellen Musikunterricht. Eine Grounded-Theory-Studie. Ein Beitrag zum Themenschwerpunkt: Die Musik der Welt und ihre musikpädagogischen Kontexte. In D. Helms (Hrsg.), *Musik in Konfrontation und Vermittlung. Beiträge zur Jahrestagung der Gesellschaft für Musikforschung 2018 in Osnabrück* (S. 263–268). epOs.
- Bubinger, A. (2021a). Die Macht der Grenzen. Migrationsbezogene und postkoloniale Perspektiven auf Grenzen und ihre Bedeutung für den Diskurs der Interkulturellen Musikpädagogik. In C. Heß & J. Honnens (Hrsg.), *Polarizing interpretations of society as a challenge for music education (online-Zeitschrift*

- für *Kritische Musikpädagogik, special edition 5/2021*) (S. 97–113). Verfügbar 20. Juli 2023 unter <https://zfmk.org/sonder21-Bubinger.pdf>
- Bubinger, A. (2021b). Mental boundaries in teachers' reflections on interculturalism in music lessons. In R. Feiferlíková & L. Oravec (Hrsg.), *Doctorandi musicae ex Pilsna et Confluentibus* (S. 23–33). University of West Bohemia in Pilsen. Verfügbar 20. Juli 2023 unter <https://dspace5.zcu.cz/handle/11025/46732>
- Buchborn, T. (2019). Welche Musikerinnen und Musiker können in Deutschland Musiklehrerinnen und Musiklehrer werden und welche nicht? Eine Analyse der Eignungsprüfungsanforderungen für Lehramtsstudiengänge. *Diskussion Musikpädagogik*, (83), 39–47.
- Buchborn, T. (2020). Interkulturalität, Migration und Musikunterricht. Spannungsfelder zwischen Schulpraxis und Theorie und daraus resultierende Herausforderungen für Musikdidaktik, Lehrer\*innenbildung und Forschung. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 9–32). Olms.
- Buchborn, T. (2022). Zwischen Konstruktion und Rekonstruktion. Zur Anwendung der Dokumentarischen Methode in einem entwickelnden Forschungsformat. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 55–74). Springer.
- Buchborn, T. & Bons, V. (2021). ‚And It Turns Out that It only Has Two Chords‘: Secondary School Music Teachers' Orientations on Dealing with Learners' Music Cultures in the Classroom in Germany. In A. Brunner & H. Liechti (Hrsg.), *Pop – Power – Positions. Globale Beziehungen und populäre Musik* (S. 21–36). Verfügbar 20. Juli 2023 unter [http://vibes-theseries.org/wp-content/uploads/2021/03/Buchborn-Bons\\_And-it-Turns-Out-that-It-Only-Has-Two-Chords\\_2021.pdf](http://vibes-theseries.org/wp-content/uploads/2021/03/Buchborn-Bons_And-it-Turns-Out-that-It-Only-Has-Two-Chords_2021.pdf)
- Buchborn, T., Schmauder, H., Tralle, E.-M. & Völker, J. (2021). Hegemony in German School Music Education and Music Teacher Training? An Analysis of Current Curricula. In C. Heß & J. Honnens (Hrsg.), *Polarizing interpretations of society as a challenge for music education (online-Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, special edition 5/2021)* (S. 35–60). Verfügbar 20. Juli 2023 unter <https://zfmk.org/sonder21-Buchborn%20et%20al.pdf>
- Buchborn, T., Schmid, S., Treß, J. & Völker, J. (2022). Mapping the field. In U. Konrad & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikunterricht durch Forschung verändern? Design-Based Research als Chance für Theoriebildung und Praxisveränderung* (S. 105–135). Hochschule f. Musik, Theater u. Medien Hannover.
- Bugiel, L. (2015). Wenn man von der Krise spricht ... Diskursanalytische Untersuchung zur ‚Krise des Konzerts‘ in Musik- und musikpädagogischen Zeitschriften. In A. Cvetko & C. Rora (Hrsg.), *Konzertpädagogik* (S. 61–81). Shaker.
- Bugiel, L. (2021a). Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie. transcript.

- Bugiel, L. (2021b). Musikalische Bildung auf dem Boden der Tatsachen. Skizzierung einer bildungstheoretisch orientierten musikbezogenen Biografieforschung. In V. Krupp, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (S. 67–82). Waxmann.
- Bugiel, L. (2022). ‚Whiplash‘ als ein gelungener musikalischer Bildungsprozess!? Oder: Wer hat Angst vor Normativität in (musik-)pädagogischer Forschung? In M. Krause-Benz, L. Oberhaus & C. Rolle (Hrsg.), *Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik. Sitzungsbericht des Online-Symposiums ‚Kritik! Politische und ethische Dimensionen der Musikpädagogik‘ der WSMP vom 7. und 8. Mai 2021* (S. 42–53). Verfügbar 24. November 2023 unter <https://www.zfkm.org/wp-content/uploads/2022/11/04-Bugiel.pdf>
- Bye-Reiners, K. (2019). *Interkulturelle Musikpädagogik. Diversität im Diskurs zwischen Theorie & Praxis* (2., aktualisierte Auflage). Wißner.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology* (S. 709–725). Macmillan.
- Chaker, S. & Petri-Preis, A. (2022a). Musikvermittlung and Its Innovative Potential. Terminological, Historical and Sociological Remarks. In S. Chaker & A. Petri-Preis (Hrsg.), *Tuning Up! The Innovative Potential of Musikvermittlung* (S. 11–37). transcript.
- Chaker, S. & Petri-Preis, A. (Hrsg.). (2022b). *Tuning Up! The Innovative Potential of Musikvermittlung*. transcript.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Charmaz, K. (2011). Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 181–205). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. (2nd Edition). Sage.
- Clarke, A. E. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Sage.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn* [Herausgegeben und mit einem Vorwort von Reiner Keller]. Springer VS.
- Clarke, A. E., Friese, C. E. & Washburn, R. S. (2018). *Situational analysis: Grounded theory after the interpretative turn* (2nd edition). Sage.
- Clausen, B. (2018). Inter-, Transkulturalität, Diversität. Beobachtungen und Impulse für Veränderungen in der Musiklehrendenbildung. In T. Krettenauer, H.-U. Schäfer-Lembeck & S. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Musiklehrer\*innenbildung: Veränderungen und Kontexte. Beiträge der Kooperativen Tagung München 2018* (S. 128–147). Allitera.

- Clausen, B. (2020). Musik und Kulturalitäten oder: Vom anhaltenden Fremdeln in der deutschen Musiklehrendenbildung. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 35–52). Olms.
- Cohrdes, C. (2018). Präferenz und Geschmack. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niesen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 246–253). Waxmann.
- Corbin, J. & Strauss, A. L. (2015). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (Fourth Edition). Sage.
- Cramer, C. (2016). *Forschung zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf. Systematisierung und disziplinäre Verortung eines weiten Forschungsfeldes*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Cvetko, A. & Rora, C. (Hrsg.). (2015). *Konzertpädagogik*. Shaker.
- Dauth, T. J. & Dreßler, S. (2022). Zum Verhältnis von Raum und Aneignung in musikpädagogischen Interaktionen. Eine (begriffs-)theoretische Betrachtung. In J.-P. Koch, K. Schilling-Sandvoß & A. Welte (Hrsg.), *Interaktion* (S. 17–34). Shaker.
- Dietl, G. (2006). *Wörterbuch Musik* (3. Auflage). Bärenreiter.
- Drerup, J. (2019). Bildung und das Ethos der Transformation. Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungstheorie, Bildungsforschung und Pädagogischer Ethik. *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, 6(1), 61–90.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Auflage). Eigenverlag. Verfügbar 20. Juli 2023 unter <https://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf>
- Dreßler, S. (Hrsg.). (2016). *Zwischen Irritation und Erkenntnis. Zum Problemlösen im Fachunterricht*. Waxmann.
- Dreßler, S. (2017). Pädagogisches Ethos des Musiklehrers – Überlegungen zum subjektiv wahrgenommenen ‚Eingewohntsein‘ zwischen Pädagogik und Kunst. In J.-P. Koch & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Lehrer als Künstler* (S. 92–108). Shaker.
- Dreßler, S. & Dauth, T. J. (2019). Raumaneignung – Aneignungsraum. Aneignungsprozesse bei Grundschulkindern in musikalischen (Lern-)Räumen. Eine Videostudie zur Flensburger Singezeit aus spiel-, raum- und aneignungstheoretischer Perspektive. In G. Enser, B. Gritsch & F. Höfer (Hrsg.), *Musikalische Sozialisation und Lernwelten* (S. 103–134). Waxmann.
- Eggebrecht, H. H. (1998). Artikel Klassisch, Klassik. In A. Riethmüller (Hrsg.), *Handwörterbuch der Musikalischen Terminologie* (S. 1–11). Franz Steiner Verlag.
- Eggebrecht, H. H. (2005). *Musik im Abendland. Prozesse und Stationen vom Mittelalter bis zur Gegenwart* (6. Auflage). Piper.



- Ehninger, J., Knigge, J. & Platz, F. (2017). Der Einfluss von Alter und Migrationshintergrund auf die Offenohrigkeit von Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 5-7. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, 8, 1–18. Verfügbar 20. Juli 2023 unter <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/138>
- Ehrenforth, K.-H. (1971). *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik*. Diesterweg.
- Ehrenforth, K.-H. (1993). Musik als Leben. Zu einer lebensweltlich orientierten ästhetischen Hermeneutik. *Musik & Bildung*, 25(6), 14–19.
- Ehrenforth, K.-H. (2001). Lebenswelt – das wirklich ‚Erste‘. Musikerziehung zwischen ästhetischer Autonomie-Idee und dialogischem Bildungskonzept. In K.-H. Ehrenforth (Hrsg.), *Musik – unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch*. Königshausen & Neumann.
- Eybl, M. (2006). Artikel Wiener Klassik. In R. Flotzinger (Hrsg.), *Oesterreichs Musiklexikon* (S. 2654–2656). Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Feucht, W. (2007). Was soll Sandra lernen, wenn sie türkisch singt? Die Lehr-Lern-Ziele der Musikpädagogik in Bezug auf Interkulturalität. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (S. 141–164). Die Blaue Eule.
- Finscher, L. (1996). Artikel Klassik. In L. Finscher (Hrsg.), *Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik begründet von Friedrich Blume* (Zweite, neubearbeitete Ausgabe). Bärenreiter.
- Fischer, W. (1986). ‚Didaktische Interpretation von Musik‘ und ‚Handlungsorientierter Musikunterricht‘. Grundzüge musikpädagogischen Denkens seit Mitte der siebziger Jahre. In H.-C. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 1. Geschichte der Musikpädagogik* (S. 297–341). Bärenreiter.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the ‘messy’ construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Hrsg.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (S. 471–499). American Psychological Association.
- Fives, H. & Gill, M. G. (Hrsg.). (2015). *International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Flick, U. (2020). Gütekriterien qualitativer Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren* (2., erweiterte und überarbeitete Auflage, S. 247–263). Springer.
- Friedmann, J. (2013). Zurück zum Kerngeschäft. *Der Spiegel*, (16). Verfügbar 20. Juli 2023 unter <https://www.spiegel.de/politik/zurueck-zum-kerngeschaeft-a-c5d20da3-0002-0001-0000-000092079461>
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2014). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung*

- zum Lehrerberuf (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 846–864). Waxmann.
- Gaiser, S. (2008a). *Einstellungen zum Begriff klassische Musik. Eine Studie zur historischen Entwicklung des Begriffs und dessen Interpretation in der Gegenwart*. Die Blaue Eule.
- Gaiser, S. (2008b). Klassisch ist ... Folgerungen und Konsequenzen aus einer Studie zu ‚Einstellungen zum Begriff Klassische Musik‘. *Diskussion Musikpädagogik*, (39), 45–48.
- Gaiser, S. (2008c). *Klassische Musik im Unterricht. Eine Studie zur Bedeutung von Präferenzen für die Vermittlung klassischer Musik im Unterricht*. VDM Verlag Dr. Müller.
- Gebauer, H. (2016). *Kognitive Aktivierung im Musikunterricht. Eine qualitative Videostudie*. LIT.
- Gembris, H. (1991). Biographische Untersuchungen zum Berufsalltag von Musiklehrern. In R.-D. Kraemer (Hrsg.), *Musiklehrer. Beruf, Berufsfeld, Berufsverlauf* (S. 57–72). Die Blaue Eule.
- Gembris, H. (1995). Musikpräferenzen, Generationswandel und Medienalltag. In G. Maas (Hrsg.), *Musiklernen und Neue (Unterrichts-)Technologien* (S. 124–145). Die Blaue Eule.
- Gembris, H. (2005). Musikalische Präferenzen. In R. Oerter & T. H. Stoffer (Hrsg.), *Spezielle Musikpsychologie (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D: Praxisgebiete, Serie VII: Musikpsychologie, Bd. 2)* (S. 279–342). Hogrefe.
- Gembris, H. (2011). Entwicklungsperspektiven zwischen Publikumsschwund und Publikumsentwicklung. Empirische Daten zur Musikausbildung, dem Musikerberuf und den Konzertbesuchern. In M. Tröndle (Hrsg.), *Das Konzert. Neue Aufführungskonzepte für eine klassische Form* (2., erweiterte Auflage, S. 61–82). transcript.
- Gembris, H. & Menze, J. (2018). Zwischen Publikumsschwund und Publikumsentwicklung. Perspektiven für Musikerberuf, Musikpädagogik und Kulturpolitik. In M. Tröndle (Hrsg.), *Das Konzert II. Beiträge zum Forschungsfeld der Concert Studies* (S. 305–331). transcript.
- Gembris, H. & Schellberg, G. (2007). Die Offenohrigkeit und ihr Verschwinden bei Kindern im Grundschulalter. In W. Auhagen, C. Bullerjahn & H. Höge (Hrsg.), *Musikalische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie (Band 19)* (S. 71–92). Hogrefe.
- Georgi, R. v. & Lothwesen, K. S. (2010). Handlungskompetenzen und Studiumsmotivation von Musikstudierenden. In N. Knolle (Hrsg.), *Evaluationsforschung in der Musikpädagogik* (S. 305–324). Die Blaue Eule.
- Gerigk, H. (1966). *Fachwörterbuch der Musik*. Keyserische Verlagsbuchhandlung.
- Geuen, H. (2018). Musikbegriffe. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 18–24). Waxmann.

- Gieseler, W. (1986). Orientierung am musikalischen Kunstwerk oder: Musik als Ernstfall. Adornos Thesen gegen ‚musikpädagogische‘ Musik – eine Diskussion mit weitreichenden Folgen. In H.-C. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 1. Geschichte der Musikpädagogik* (S. 174–214). Bärenreiter.
- Giesinger, J. (2022). Transformation und Normativität. Zur Pädagogisierung des Bildungsbegriffs. In *Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs* (S. 29–42). Metzler.
- Göllner, M. (2017). *Perspektiven von Lehrenden und SchülerInnen auf Bläserklassenunterricht. Eine qualitative Interviewstudie*. Waxmann.
- Göllner, M. & Niessen, A. (2021). Potenziale der Situationsanalyse nach A. E. Clarke für qualitative musikpädagogische Studien. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik, 12*, 1–18. Verfügbar 20. Juli 2023 unter <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/200>
- Gräsel, C. (2020). Prozess-Produkt-Paradigma in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 148–153). Verlag Julius Klinkhardt.
- Green, L. (2002). From the Western classics to the world: secondary music teachers' changing attitudes in England, 1982 and 1998. *British Journal of Music Education, 19*(1), 5–30.
- Greuel, T. (1999). *Das musikpädagogische Schaffen Michael Alts*. Gustav Bosse.
- Grimmer, F. & Lessing, W. (Hrsg.). (2008). *Künstler als Pädagogen. Grundlagen und Bedingungen einer verantwortungsvollen Instrumentaldidaktik*. Schott.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (Hrsg.). (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Francke Verlag.
- Gruhn, W. (2003). *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Wolke.
- Gruhn, W. (2005). Geschichte der Musikpädagogik II (20. Jh.). In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 82–88). Gustav Bosse.
- Günther, F. (2016). ‚Klassik‘ unterrichten?! – Eine Selbstverortung. In A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch* (S. 136–140). Wißner.
- Haller, M. & Truß, J. (2016). *Typisch Klassik!. concerti Klassikstudie 2016. Eine Repräsentativbefragung über Interessen, Gewohnheiten und Lebensstile der Klassikhörer in Deutschland*. concerti Media GmbH.
- Hamann, T. K. (2008). Musikkultur – Einfluss der Bevölkerungsentwicklung auf Publikum und Konzertwesen. In H. Gembris (Hrsg.), *Musik im Alter. Soziokulturelle Rahmenbedingungen und individuelle Möglichkeiten* (S. 195–211). Peter Lang.

- Hammel, L. (2011). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie*. LIT.
- Hammel, L. (2012). Sich über Diskrepanzen definieren: Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 237–255). Die Blaue Eule.
- Handschick, M. (2015). Rezension: Null Bock auf Klassik? *Musik & Bildung*, 47(3), 94.
- Hansmann, W. M. (2001). *Musikalische Sinnwelten und professionelles LehrerInnenhandeln. Eine biographie-analytische Untersuchung*. Die Blaue Eule.
- Hargreaves, D. J. (1982). The Development of Aesthetic Reactions to Music. *Psychology of Music*, 51, 51–54.
- Hartmann, N. (1966). *Ästhetik* (2. Auflage). Walter de Gruyter.
- Hascher, T. & Krapp, A. (2014). Forschung zu Emotionen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 679–697). Waxmann.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hartz, D. & Brown, B. A. (2001). Artikel Classical. In S. Sadie (Hrsg.), *The New Grove. Dictionary of Music and Musicians. Volume 5* (2nd Edition, S. 924–929). Macmillan Publishers Limited.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmholz, B. (2000). Musikdidaktische Konzeptionen nach 1945. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Kompendium der Musikpädagogik* (2., völlig überarbeitete Auflage, S. 42–63). Gustav Bosse.
- Herr, C. (2018). ‚Pop-Appeal‘ oder mehr? Klassische Musik bei YouTube. *Musiktheorie*, 33(4), 319–331.
- Herr, C. (2022). Classical musicians on YouTube: performance practices in the digital age. In D. Hurwitz & P. O. Eslava (Hrsg.), *Music in the Disruptive Era* (S. 44–62). Turnhout.
- Herzfeld, F. (1989). *Das neue Ullstein Lexikon der Musik*. Ullstein.
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Heß, F. (2002). Stollen, Stollen, Abgesang... Die Spannung zwischen Besonderem und Allgemeinem im ästhetischen Erleben. Martin Seels Ästhetik des Erscheinens in musikpädagogischer Absicht gelesen. In G. Probst-Effah, W. Schepping & R. Schneider (Hrsg.), *Musikalische Volkskunde und Musikpädagogik: Annäherungen und Schnittmengen. Festschrift für Günther Noll zum 75. Geburtstag* (S. 133–147). Die Blaue Eule.

- Heß, F. (2003). ‚Verstehen‘ – ein musikpädagogischer Mythos. In M. Kruse & R. Schneider (Hrsg.), *Musikpädagogik als Aufgabe. Festschrift zum 65. Geburtstag von Siegmund Helms* (S. 119–135). Gustav Bosse.
- Heß, F. (2006a). Die Konstanz einer Argumentationsfigur. Michael Alts musikpädagogisches Denken im Kontext unterschiedlicher politischer Systeme. In H. Geuen & A. Mungen (Hrsg.), *Kontinuitäten – Diskontinuitäten. Musik und Politik in Deutschland zwischen 1920 und 1970* (S. 69–80). Edition Argus.
- Heß, F. (2006b). Wie kommt das Werk in den Kanon? oder Die Renaissance des Bildungskanons - auch für den Musikunterricht. In H. J. Kaiser, D. Barth, F. Heß, H. Jünger, C. Rolle, J. Vogt & C. Wallbaum (Hrsg.), *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion* (S. 37–55). ConBrio.
- Heß, F. (2012). ‚Klassik‘ im Musikunterricht. Ein Plädoyer für individuelle Zugänge. *Diskussion Musikpädagogik*, (56), 22–26.
- Heß, F. (2016). Die Auswahl von Unterrichtsgegenständen zwischen Originalitätszwang und Kanonbildung. Eine Analyse aktueller Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufen. In L. Oberhaus & M. Unseld (Hrsg.), *Musikpädagogik der Musikgeschichte. Schnittstellen und Wechselverhältnisse zwischen Historischer Musikwissenschaft und Musikpädagogik* (S. 183–202). Waxmann.
- Heß, F. (2018a). Betreutes Hören? Zum Umgang mit ‚Klassischer Musik‘ in pädagogischen Vermittlungszusammenhängen. *Musiktheorie*, 33(4), 307–318.
- Heß, F. (2018b). *Gendersensibler Musikunterricht. Empirische Studien und didaktische Konsequenzen*. Springer VS.
- Heß, F. (2021). ‚Klassik‘ im Unterricht. In W. Jank (Hrsg.), *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (9., komplett überarbeitete Auflage, S. 216–225). Cornelsen Scriptor.
- Heß, F., Muth, M. & Inder, A. (2011). Musikunterricht zwischen Sach- und Fachinteresse. Ergebnisse aus der Pilotstudie ‚Musikunterricht aus Schülersicht‘. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2(1). Verfügbar 20. Juli 2023 unter <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/44>
- Heß, F. & Terhag, J. (2008). Bach – Bebop – Bredemeyer. Sperriges lebendig unterrichten. In F. Heß & J. Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht heute 7. Bach – Bebop – Bredemeyer. Sperriges lebendig unterrichten* (S. 6–11). Lugert.
- Hofbauer, V. C. (2017). *Motivation von Musiklehrern. Zum Einfluss der Motivation und Expertise auf die Stressbewältigung*. Springer VS.
- Hofbauer, V. C. & Harnischmacher, C. (2013). ‚Das Schulmusikstudium macht mich krank‘. Eine empirische Studie zum Vorhersagewert der Motivation musikpädagogischen Handelns auf Burnout bei Schulmusikstudierenden. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (S. 13–28). Waxmann.
- Höfer, F. (2021). *KLASSIK Crossover. Verstehen und Musizieren: Aktuelle Zugänge zu Hits der Musikgeschichte in der Sekundarstufe*. Helbling.

- Hofmann, B. (2011). Experten für Musiklehre? Auf der Suche nach ‚der guten‘ Musiklehrkraft. In M. D. Loritz (Hrsg.), *Musik – Pädagogisch – Gedacht. Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder. Festschrift für Rudolf-Dieter Kraemer zum 65. Geburtstag* (S. 95–103). Wißner.
- Höld, R. (2009). Zur Transkription von Audiodaten. In R. Buber & H. H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen* (2., überarbeitete Auflage, S. 655–668). Gabler.
- Holzbrecher, A. (2004). *Interkulturelle Pädagogik*. Cornelsen Scriptor.
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus.
- Hömberg, T. (2022a). Interkulturelles Musizieren als kulturelle Aneignung? Musikpädagogische Argumentationen zur Kritik an Cultural Appropriation. In H. Henning & K. Koch (Hrsg.), *Vielfalt. Musikpädagogik und interkulturelles Musizieren* (S. 181–205). Waxmann.
- Hömberg, T. (2022b). Kulturelle Aneignung, Musik und Unterricht. Zur Diskussion aus musikpädagogischer Sicht. *nmz – neue musikzeitung*, 71(12), 17–18.
- Honnens, J. (2017). *Sozioästhetische Anerkennung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der arabesk-Rezeption von Jugendlichen als Basis für die Entwicklung einer situativen Perspektive auf Musikunterricht*. Waxmann.
- Hotz, J. (Hrsg.). (2006). *Der Brockhaus Musik. Komponisten, Interpreten, Sachbegriffe* (3., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Brockhaus.
- Jank, W. (1996). Didaktische Interpretation von Musik oder Didaktik der musikalisch-ästhetischen Erfahrung? Eine Problemskizze. In T. Ott & H. v. Loesch (Hrsg.), *Musik befragt – Musik vermittelt. Peter Rummenhölter zum 60. Geburtstag* (S. 228–261). Wißner.
- Jank, W. (2005). Didaktische Interpretation. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 43–48). Gustav Bosse.
- Jank, W. (Hrsg.). (2013). *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. (5., überarbeitete Neuauflage). Cornelsen Scriptor.
- Jank, W. (Hrsg.). (2021). *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. (9., komplett überarbeitete Auflage). Cornelsen Scriptor.
- Jank, W., Meyer, H. & Ott, T. (1986). Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Unterrichtsforschung* (S. 87–131). Laaber.
- Jorgensen, E. R. (2003). Western Classical Music and General Education. *Philosophy of Music Education Review*, 11(2), 130–140.
- Jorgensen, E. R. (2004). Klassische Musik in Schule und Hochschule. *Diskussion Musikpädagogik*, (24), 53–56.
- Jünger, H. (2003). Prinzipiell interkulturell! Plädoyer für einen kulturübergreifenden Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik*, (17), 15–21.
- Jünger, H. (2006a). Kultur – Ökonomie – Politik. Überlegungen zu den Motiven von Kanon-Autoren. In H. J. Kaiser, D. Barth, F. Heß, H. Jünger, C. Rolle, J. Vogt & C. Wallbaum (Hrsg.), *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das*

- Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion* (S. 56–68). ConBrio.
- Jünger, H. (2006b). *Schulbücher im Musikunterricht? Quantitativ-qualitative Untersuchungen zur Verwendung von Musiklehrbüchern an allgemein bildenden Schulen*. LIT.
- Jünger, H. (2008). Es muss nicht immer Hip-Hop sein... Unpopuläre Musik unterrichten. In F. Heß & J. Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht heute 7. Bach – Bebop – Bredemeyer. Sperriges lebendig unterrichten* (S. 56–69). Lugert.
- Kagan, D. M. (1992). Implication of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90.
- Kaiser, H. J. (1992). Meine Erfahrung – Deine Erfahrung?! oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mitteilbarkeit musikalischer Erfahrung. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen* (S. 100–113). Die Blaue Eule.
- Kaiser, H. J. (2006a). Statt eines Vorworts: Verortungen. In H. J. Kaiser, D. Barth, F. Heß, H. Jünger, C. Rolle, J. Vogt & C. Wallbaum (Hrsg.), *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion* (S. 7–14). ConBrio.
- Kaiser, H. J. (2006b). Zum ideologischen Hintergrund der ‚Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts‘. In H. J. Kaiser, D. Barth, F. Heß, H. Jünger, C. Rolle, J. Vogt & C. Wallbaum (Hrsg.), *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion* (S. 69–95). ConBrio.
- Kaiser, H. J. (2010). Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 47–68. Verfügbar 20. Juli 2023 unter <https://www.zfkm.org/10-kaiser.pdf>
- Kaiser, H. J. (2014). ‚Musikalische Erfahrung‘ – Eine Re-Vision. In J. Vogt, F. Heß & M. Brenk (Hrsg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch* (S. 81–103). LIT.
- Kaiser, H. J., Barth, D., Heß, F., Jünger, H., Rolle, C., Vogt, J. & Wallbaum, C. (Hrsg.). (2006). *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*. ConBrio.
- Kaiser, H. J. & Nolte, E. (2003). *Musikdidaktik. Sachverhalte – Argumente – Begründungen* (2. Auflage). Schott.
- Kautny, O. (2018). Ethische Dimensionen in Zielen des interkulturellen Musikunterrichts. Eine Annäherung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 31–45. Verfügbar 20. Juli 2023 unter <https://www.zfkm.org/18-kautny1.pdf>
- Kelle, U. (2011). ‚Emergence‘ oder ‚Forcing‘? Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded-Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 235–260). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keuchel, S. & Larue, D. (2012). *Das 2. Jugend-KulturBarometer. ‚Zwischen Xavier Naidoo und Stefan Raab...‘*. ARCCult Media.

- Kirn, J. (2016). *Klassische Musik in den Lebenswelten Jugendlicher und junger Erwachsener. Die Bedeutung von sozialen Einflussfaktoren, medialen Inhalten und motivationalen Bedürfnissen*. Allitera.
- Kleinen, G. (2008). Musikalische Sozialisation. In H. Bruhn, R. Kopiez & A. C. Lehmann (Hrsg.), *Musikpsychologie. Das neue Handbuch* (S. 37–66). Rowohlt.
- Kloppenburger, J. (1987). Soziale Determinanten des Musikgeschmacks Jugendlicher. In H. de la Motte-Haber (Hrsg.), *Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 4. Psychologische Grundlagen des Musiklernens* (S. 186–220). Bärenreiter.
- Knigge, J. (2013). Interkulturelle Musikpädagogik: Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde. In J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 41–71). Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart.
- Knigge, J. & Niessen, A. (2012). Modelle interkultureller Kompetenz für das Fach Musik? In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (S. 57–72). Wißner.
- Koch, J.-P. & Schilling-Sandvoß, K. (Hrsg.). (2017). *Lehrer als Künstler*. Shaker.
- Köhler, A. (2014). *Null Bock auf Klassik? Eine empirische Studie zur Steigerung des Interesses von Schülern an klassischer Musik*. Wißner.
- Kokemohr, R. (1992). Zur Bildungsfunktion rhetorischer Figuren. Sprachgebrauch und Verstehen als didaktisches Problem. In H. Entrich & L. Staeck (Hrsg.), *Sprache und Verstehen im Biologieunterricht* (S. 16–30). Leuchtturm.
- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozess-theorie. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 13–68). transcript.
- Koller, H.-C. (2016). Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In D. Verständig, J. Holze & R. Biermann (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung. Festschrift für Winfried Marotzki* (S. 149–161). Springer VS.
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2., aktualisierte Auflage). W. Kohlhammer.
- Koller, H.-C. (2022). Bildung als Transformation? Zur Diskussion um die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In *Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs* (S. 11–27). Metzler.
- Konrad-Adenauer-Stiftung. (2006). Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts. Initiative ‚Bildung durch Persönlichkeit‘. In H. J. Kaiser, D. Barth, F. Heß, H. Jünger, C. Rolle, J. Vogt & C. Wallbaum (Hrsg.), *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion* (S. 17–30). ConBrio.



- Kopiez, R. & Lehmann, A. C. (2018). Musikpsychologie als Disziplin. In A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie* (S. 765–774). Hogrefe.
- Kowall, S. & O’Connell, D. C. (2013). Zur Transkription von Gesprächen. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (10. Auflage, S. 437–447). Rowohlt.
- Kraemer, R.-D. (Hrsg.). (1991). *Musiklehrer. Beruf, Berufsfeld, Berufsverlauf*. Die Blaue Eule.
- Krämer, O. (2018). Musik und andere künstlerische Ausdrucksformen als didaktisches Handlungsfeld. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 341–348). Waxmann.
- Krämer, O. (2020a). Musik malen. In N. Heukäufer & R. Hüttmann (Hrsg.), *Musik-Methodik*. (5., überarbeitete Auflage, S. 199–206). Cornelsen.
- Krämer, O. (2020b). Verklänglichchen. In N. Heukäufer & R. Hüttmann (Hrsg.), *Musik-Methodik*. (5., überarbeitete Auflage, S. 256–266). Cornelsen.
- Kranefeld, U. (2017). Videobasierte Unterrichtsprozessforschung. In M. L. Schulten & K. S. Lothwesen (Hrsg.), *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 27–54). Waxmann.
- Kranefeld, U. & Heberle, K. (2020). *Passungsprozesse im Musikunterricht. Videobasierte Fallanalysen zur Differenzbearbeitung in musikpädagogischen Angeboten der 5. und 6. Klasse*. Waxmann.
- Kranefeld, U. & Mause, A.-L. (2020). Anleitung zum Eigen-Sinn? Ergebnisse einer videobasierten Studie zur Begleitung von Gruppenprozessen des Musik-Erfindens. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde* (S. 113–128). Waxmann.
- Krause, M. (2008a). *Bedeutung und Bedeutsamkeit. Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung*. Olms.
- Krause, M. (2008b). Perturbation als musikpädagogischer Schlüsselbegriff?! *Diskussion Musikpädagogik*, (40), 46–51.
- Krause-Benz, M. (2020). Das Hermeneutik-Verständnis bei Karl Heinrich Ehrenforth und Christoph Richter (mit einem Exkurs zur Gadamer-Rezeption). In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Mythos Hermeneutik* (S. 255–277). Waxmann.
- Krauss, S. (2020). Expertise-Paradigma in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 154–162). Verlag Julius Klinkhardt.
- Krauss, S. & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 241–261). Waxmann.

- Krettenauer, T., Schäfer-Lembeck, H.-U. & Zöllner-Dressler, S. (2018). *Musiklehrer\*innenbildung: Veränderung und Kontexte. Beiträge der Kooperativen Tagung 2018*. Allitera.
- Kruse, M. (2005). Interkulturelle Musikpädagogik. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 119–120). Gustav Bosse.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis* (2., aktualisierte Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kunter, M. (2014). Forschung zur Lehrermotivation. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 698–711). Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Kunter, M., Pohlmann, B. & Decker, A.-T. (2020). Lehrkräfte. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 269–288). Springer.
- Kunze, S. (2005). Artikel: Klassik. In H. Hassler (Hrsg.), *Musiklexikon in vier Bänden. Zweiter Band* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 726–730). Metzler.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics* (2nd Edititon). Verso.
- Lehmann, M. & Kopiez, R. (2011). Der Musikgeschmack im Grundschulalter – Neue Daten zur Hypothese der Offenohrigkeit. In W. Auhagen, C. Bullerjahn & H. Höge (Hrsg.), *Musikselektion zur Identitätsstiftung und Emotionsmodulation. Jahrbuch der deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie (Band 21)* (S. 30–55). Hogrefe.
- Lehmann-Wermser, A. (Hrsg.). (2016a). *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch*. Wißner.
- Lehmann-Wermser, A. (2016b). Rahmung. In A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch* (S. 13–29). Wißner.
- Lehmann-Wermser, A. & Konrad, U. (2016). Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung. Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht. In J. Knigge & A. Niesen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 265–280). Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A. & Krause-Benz, M. (Hrsg.). (2013). *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung*. Waxmann.
- Lenord, C. (2009). *Abitur nach Partitur? Auswirkungen der Zentralabitureinführung auf die Individualkonzepte von Musiklehrern* (Diss.). Universität Bremen. Verfügbar 20. Juli 2023 unter <http://elib.suub.uni-bremen.de/diss/docs/00011752.pdf>

- Lessing, W. & Stöger, C. (2018). Lehrende in musikpädagogischen Arbeitsfeldern. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 132–142). Waxmann.
- Linn, F. (2017). *Überzeugungen von Musiklehrenden zum Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht*. universi – Universitätsverlag Siegen. Verfügbar 20. Juli 2023 unter <https://dspace.ub.uni-siegen.de/handle/ubsi/1277>
- Lloyd, N. (1968). *Großes Lexikon der Musik*. Bertelsmann.
- Loritz, M. D. (1998). *Berufsbild und Berufsbewußtsein der hauptamtlichen Musikschullehrer in Bayern: Studie zur Professionalisierung und zur aktuellen Situation des Berufs des Musikschullehrers*. Wißner.
- Louven, C. (2010). Offene Ohren für Klassisches bewahren. Eine Langzeitstudie zu den Auswirkungen des Klassenmusizierens auf den Musikgeschmack. *nmz – neue musikzeitung*, 59(4), 8.
- Louven, C. (2011). Mehrjähriges Klassenmusizieren und seine Auswirkungen auf die ‚Offenohrigkeit‘ bei Grundschulkindern. Eine Langzeitstudie. *Diskussion Musikpädagogik*, (50), 48–59.
- Louven, C. (2014). Offenohrigkeit – Von der Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels bei der Erforschung von musikalischer Toleranz und Neugier. In W. Auhagen, C. Bullerjahn & R. von Georgi (Hrsg.), *Offenohrigkeit. Ein Postulat im Fokus. Jahrbuch der Gesellschaft für Musikpsychologie (Band 24)* (S. 45–58). Hogrefe.
- Louven, C. & Ritter, A. (2012). Hargreaves’ ‚Offenohrigkeit‘ – Ein neues, softwarebasiertes Forschungsdesign. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 275–299). Die Blaue Eule.
- Lüders, M. (2014). Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion/ Unterrichtskommunikation. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 822–845). Waxmann.
- Lugert, W. D. (1983). *Klassische Musik als didaktisches Problem. Eine Untersuchung zur Rezeption klassischer Musik durch Jugendliche*. Schott.
- Lugitsch, M. (2021). *Kompetenzen von Instrumental- und Gesangslehrenden im heutigen Berufsfeld*. Waxmann.
- Mause, A.-L. (2020). ‚Du könntest das einbauen, wenn du die Katze mitbringst.‘ Das Ringen um Vorgaben innerhalb von Prozessen des Musik-Erfindens. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 55–65). Waxmann.
- Mautner-Obst, H. (2018). Musikvermittlung. In W. Gruhn & P. Röbbke (Hrsg.), *Musik Lernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen* (S. 335–357). Helbling.
- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland

- (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 189–215). Waxmann.
- Mayr, J., Hanfstingl, B. & Neuweg, G. H. (2020). Persönlichkeitsansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 141–147). Verlag Julius Klinkhardt.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Mende, A. & Neuwöhner, U. (2006). Wer hört heute klassische Musik? *Media Perspektiven*, (5), 246–258.
- Merk, S. (2020). Überzeugungen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 825–832). Verlag Julius Klinkhardt.
- Merkt, I. (1993). Interkulturelle Musikerziehung. *Musik und Unterricht*, 4(22), 4–7.
- Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.). (2011a). *Grounded Theory Reader* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mey, G. & Mruck, K. (2011b). Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 11–48). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mey, G. & Mruck, K. (2014). Qualitative Forschung: Analysen und Diskussionen. Zur Einführung in den Themenband: Hintergrund, Konzept, Erfahrungen und Reflexionen zum ‚Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung‘. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen* (S. 9–32). Springer VS.
- Mey, G. & Mruck, K. (2020a). Grounded-Theory-Methodology. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren* (2., erweiterte und überarbeitete Auflage, S. 513–535). Springer.
- Mey, G. & Mruck, K. (2020b). Qualitative Interviews. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren* (2., erweiterte und überarbeitete Auflage, S. 315–335). Springer.
- Mönig, M. (2017). Rezension zu Alexander Köhler: Null Bock auf Klassik? Eine empirische Studie zur Steigerung des Interesses von Schülern an klassischer Musik. *Diskussion Musikpädagogik*, (73), 63.
- Moritz, R. E. (1989). *Knaurs Musiklexikon*. Knauer.
- Moser, H. J. (1955). *Musik Lexikon* (Vierte, stark erweiterte Auflage). Musikverlag Hans Sikorski.
- Müller, R. (2000). Die feinen Unterschiede zwischen verbalen und klingenden Musikpräferenzen Jugendlicher. Eine computerunterstützte Befragung mit dem Fragebogen-Autorensystem-MultiMedia. In K.-E. Behne, G. Kleinen & H. de la Motte-Haber (Hrsg.), *Die Musikerpersönlichkeit. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie (Band 15)* (S. 87–98). Hogrefe.

- Müller-Brozovic, I. & Weber, B. B. (Hrsg.). (2022). *Das Konzertpublikum der Zukunft. Forschungsperspektiven, Praxisreflexionen und Verortungen im Spannungsfeld einer sich verändernden Gesellschaft*. transcript.
- Müller-Funk, W. (2016). *Theorien des Fremden. Eine Einführung*. A. Francke.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317–328.
- Neuhaus, D. (2007). ‚Zur Zeit sehe ich meine berufliche Zukunft als...‘. Ergebnisse einer Befragung zum Berufswahlprozess von Lehramtsstudierenden mit dem Fach Musik. In N. Schläbitz (Hrsg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik* (S. 287–304). Die Blaue Eule.
- Neuhaus, D. (2008). *Perspektive Musiklehrer/in. Der Berufswahlprozess von Lehramtsstudierenden mit dem Unterrichtsfach Musik*. Dohr.
- Neumann, F. (1999). Ludwig Fun – der Spaß an Rap und Klassik am Beispiel von ‚Libera me‘ aus dem Requiem von Gabriel Fauré. In P. Börs & V. Schütz (Hrsg.), *Musikunterricht heute 3. Beiträge zur Praxis und Theorie* (S. 182–191). Lugert.
- Niegot, A. (2017). ‚Anders‘ und ‚anverwandelt‘? Geltungsreflexive Überlegungen zum Zusammenhang von Kunst und Pädagogik in der Musikpädagogik. In J. P. Koch & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Lehrer als Künstler* (S. 143–157). Shaker.
- Niessen, A. (2006a). Individualkonzepte von MusiklehrerInnen. Ein qualitativer Ansatz in der musikpädagogischen Lehr-/Lernforschung. In N. Knolle (Hrsg.), *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik* (S. 175–199). Die Blaue Eule.
- Niessen, A. (2006b). *Individualkonzepte von Musiklehrern*. LIT.
- Niessen, A. (2008). Individualkonzepte von Lehrenden – Subjektive didaktische Theorien im Fokus musikpädagogischer Lehr-/Lernforschung. *Forum. Qualitative Sozialforschung*, 9(1).
- Niessen, A. (2014). Individualkonzepte von Musiklehrenden – eine qualitative Studie als Beitrag zur musikpädagogischen Grundlagenforschung. *Art Education Research*, 5(9), 1–9.
- Niessen, A. (2016). Zum Verhältnis von Individualkonzepten und (musik-)didaktischen Konzeptionen. In A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch* (S. 145–156). Wißner.
- Niessen, A. (2018). Qualitative Ansätze. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 427–431). Waxmann.
- Niessen, A. & Knigge, J. (2018). Empirische Forschung in der Musikpädagogik. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 451–456). Waxmann.
- Nohl, A.-M. (2016). Bildung und transformative learning. Eine Parallelaktion mit Konvergenzpotentialen. In D. Verständig, J. Holze & R. Biermann

- (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung. Festschrift für Winfried Marotzki* (S. 163–177). Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2017). Problematic commonalities of Bildung and transformative learning. In A. Laros, T. Fuhr & E. W. Taylor (Hrsg.), *Transformative learning meets Bildung. An International Exchange* (S. 97–106). Sense.
- Noltze, H. (2010). *Die Leichtigkeitlüge. Über Musik, Medien und Komplexität*. edition Körber-Stiftung.
- Oesterreich, D. (1987). *Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern*. Klett-Cotta.
- Oravec, L. & Bubinger, A. (2022). Situationsanalyse und ihre Mappingverfahren in musikpädagogischer Forschung: What's new, what's familiar? Bericht zum QFM-Forum auf dem AMPF 2021. In M. Göllner, J. Knigge, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 245–247). Waxmann.
- Ott, T. (1993). Wirklichkeit, Konstruktion oder konstruierte Wirklichkeit? Skeptisches zur ‚Lehrerpersönlichkeit‘. In H. J. Kaiser, E. Nolte & M. Roske (Hrsg.), *Vom pädagogischen Umgang mit Musik* (S. 273–281). Schott.
- Ott, T. (1998). Unsere fremde Musik. Zur Erfahrung des ‚Anderen‘ im Musikunterricht. In M. Pfeffer, J. Vogt, U. Eckart-Bäcker & E. Nolte (Hrsg.), *Systematische Musikpädagogik oder: Die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken. Eine Festgabe für Hermann J. Kaiser zum 60. Geburtstag*. (S. 302–313). Wißner.
- Ott, T. (2005). Konzeptionen, musikpädagogische. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 134–137). Gustav Bosse.
- Ott, T. (2012a). Heterogenität und Dialog. Lernen am und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn. *Diskussion Musikpädagogik*, (55), 4–10.
- Ott, T. (2012b). Konzeptionelle Überlegungen zum interkulturellen Musikunterricht. In A. Niessen & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Aspekte Interkultureller Musikpädagogik. Ein Studienbuch* (S. 111–138). Wißner.
- Ott, T. (2018). Konzeptionen und zentrale Orientierungen für schulischen Musikunterricht. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 284–288). Waxmann.
- Pabst-Krüger, M. (2015). Populäre Musik in der Lehrerbildung. Eine Initiative zur Verbesserung der Integration populärer Musik in den Lehramtsstudiengängen Musik. In M. Ahlers (Hrsg.), *Popmusik-Vermittlung – Zwischen Schule, Universität und Beruf* (S. 321–339). LIT.
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Park, Y.-J. (2021). Teachers' beliefs at German music schools. A ‚messy construct‘ in a Grounded Theory study. In R. Feiferlíková & L. Oravec (Hrsg.), *Doctorandi musicae ex Pilsna et Confluentibus* (S. 44–52). University of West Bohemia

- in Pilsen. Verfügbar 20. Juli 2023 unter <https://dspace5.zcu.cz/handle/11025/46734>
- Petri-Preis, A. (2019). Musikvermittlung. Ein musikpädagogischer Streitbegriff. *Diskussion Musikpädagogik*, (84), 5–10.
- Petri-Preis, A. (2022a). The Big Bang of Musikvermittlung. On the Emergence of a New Social World and Its Future Innovative Potential. In S. Chaker & A. Petri-Preis (Hrsg.), *Tuning Up! The Innovative Potential of Musikvermittlung* (S. 47–69). transcript.
- Petri-Preis, A. (2022b). *Musikvermittlung lernen. Analysen und Empfehlungen zur Aus- und Weiterbildung von Musiker\_innen*. transcript.
- Petri-Preis, A. & Voit, J. (2023). *Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis*. transcript.
- Pfeiffer, W. (1994). *Musiklehrer. Biographie, Alltag und berufliche Zufriedenheit von Musiklehrern an bayerischen Gymnasien. Eine theoretische und empirische Analyse*. Die Blaue Eule.
- Pickert, D. (1991). Arbeitszufriedenheit von Musiklehrern in der Schule im Kontext mit außerschulischen Ensemblesaktivitäten. In R.-D. Kraemer (Hrsg.), *Musiklehrer. Beruf, Berufsfeld, Berufsverlauf* (S. 73–89). Die Blaue Eule.
- Prantl, D. & Wallbaum, C. (2017). Der Analytical Short Film in der Lehrerbildung. Darstellung einer Seminarmethode und Kurzbericht einer wissenschaftlichen Begleitforschung an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig. In A. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (S. 289–308). Waxmann.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4., erweiterte Auflage). Oldenbourg Verlag.
- Puffer, G. (2021). Professionelle Kompetenzen von Musiklehrkräften: Grundzüge einer Modellierung. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, 12, 1–71. Verfügbar 20. Juli 2023 unter <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/207>
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2016). FALKO-M. Zur Konzeptualisierung des Professionswissens von Musiklehrkräften. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 107–120). Waxmann.
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2017). FALKO-M. Entwicklung und Validierung eines Testinstruments zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff & R. H. Mulder (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 245–289). Waxmann.
- Puffer, G. & Hofmann, B. (2022). Professionelle Kompetenz(en) von Musiklehrkräften: Ein empirisch begründetes Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 497–518. Verfügbar 20. Juli 2023 unter <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01101-3>

- Recklies, E. A. (2021). How to deal with classical music? Music teachers' thoughts of Western art music as a subject in music education. In R. Feiferlíková & L. Oravec (Hrsg.), *Doctorandi musicae ex Pilsna et Confluentibus* (S. 13–22). University of West Bohemia in Pilsen. Verfügbar 20. Juli 2023 unter <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/46731/4/e-verze-14-23.pdf>
- Reichertz, J. (2013). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Über die Entdeckung des Neuen* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Springer VS.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 642–661). Waxmann.
- Richter, C. (1976). *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*. Diesterweg.
- Richter, C. (1983a). Hermeneutische Grundlagen der didaktischen Interpretation von Musik, dargestellt am Tristan-Vorspiel (I). *Musik & Bildung*, 15(11), 22–26.
- Richter, C. (1983b). Hermeneutische Grundlagen der didaktischen Interpretation von Musik, dargestellt am Tristan-Vorspiel (II). *Musik & Bildung*, 15(12), 20–27.
- Richter, C. (1984). Schülerorientierung ohne didaktische Interpretation? *Musik & Bildung*, 16(6), 444–457.
- Richter, C. (1997). Selbstentlarvung eines vermeintlichen Liebhabers. Anmerkungen zu Jürgen Vogts Beitrag ‚Der Begriff der Lebenswelt gegen seine Liebhaber verteidigt‘. *Musik und Unterricht*, 8(48), 45–46.
- Richter, C. (2000). Das musikalische Kunstwerk als Gegenstand der Musikpädagogik. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Kompendium der Musikpädagogik* (2., völlig überarbeitete Auflage, S. 150–195). Bosse.
- Richter, C. (2012). *Musik verstehen. Vom möglichen Nutzen der philosophischen Hermeneutik für den Umgang mit Musik*. Wißner.
- Rieger-Ladich, M. (2014). Walter White aka ‚Heisenberg‘ Eine bildungstheoretische Provokation. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 90(1), 17–32.
- Riethmüller, A. (2012). Artikel Klassik, klassisch, Klassiker, Klassizität. In W. Ruf (Hrsg.), *Riemann Musik Lexikon. Aktualisierte Neuauflage in fünf Bänden. Band 3* (13., aktualisierte Neuauflage, S. 59–60). Schott.
- Röbe, E., Aicher-Jakob, M. & Seifert, A. (Hrsg.). (2019). *Lehrer werden Lehrer sein Lehrer bleiben. Lehrerberuf zwischen Schulalltag und Professionalisierung*. Ferdinand Schöningh.
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Bosse.



- Rolle, C. (2002). Von der Kunst der Entzweiung zur Ästhetik des Erscheinens. Ästhetische Erfahrung und ästhetische Wahrnehmung bei Martin Heidegger. *Diskussion Musikpädagogik*, (13), 88–94.
- Rolle, C. (2006). Verordnete Freiheit oder beliebige Verbindlichkeit oder: Wie soll über die Inhalte des Musikunterrichts entschieden werden? In H. J. Kaiser, D. Barth, F. Heß, H. Jünger, C. Rolle, J. Vogt & C. Wallbaum (Hrsg.), *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion* (S. 96–124). ConBrio.
- Rolle, C. (2014). Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts – zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. *Art Education Research*, 5(9), 1–8.
- Rolle, C. & Wallbaum, C. (2011). Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In J. Kirschenmann, C. Richter & K. H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik* (S. 507–535). Kopaed.
- Rora, C. (2015). Zur Frage des Lernens im konzertpädagogischen Projekt. In A. Cvetko & C. Rora (Hrsg.), *Konzertpädagogik* (S. 134–147). Shaker.
- Rothland, M. (Hrsg.). (2016). *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Waxmann.
- Rothland, M., Cramer, C. & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 1011–1034). Springer VS.
- Ruf, B. (2010). Musiktheorie im Musikunterricht. Eine qualitative Untersuchung zu Formen und Begründungen. *Diskussion Musikpädagogik*, (46), 8–11.
- Ruf, B. (2014). Wie denken Lehrer\*innen über (das Unterrichten von) Musiktheorie? In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (S. 131–143). Waxmann.
- Ruf, B. (2022). Eine Typologie des Denkens über (das Unterrichten von) Musiktheorie. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Musiklehrer\*innen am Gymnasium. In M. Göllner, J. Knigge, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *43. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* (S. 79–97). Waxmann.
- Ruf, W. (Hrsg.). (2012). *Riemann Musik Lexikon. Aktualisierte Neuauflage in fünf Bänden. Band 3* (13., aktualisierte Neuauflage). Schott.
- Sachsse, M. (2014). *Menschenbild und Musikbegriff. Zur Konstituierung musikpädagogischer Positionen im 20. und 21. Jahrhundert*. Hildesheim.
- Sandkämper, T. (2013). *Die Verbreitung von Klischees und Vorurteilen zur Klassischen Musik unter Jugendlichen verschiedener Schulformen* (Bachelorarbeit). Universität Osnabrück. Verfügbar 20. Juli 2023 unter [https://www.musik.uni-osnabrueck.de/fileadmin/data/forschung/psychologie/Texte/BA\\_Sandkaemper.pdf](https://www.musik.uni-osnabrueck.de/fileadmin/data/forschung/psychologie/Texte/BA_Sandkaemper.pdf)
- Schaffrath, H., Funk-Hennigs, E. & Ott, T. (1982). *Studie zur Situation des Musikunterrichts und der Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlins*. Schott.

- Schäffter, O. (1991). Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In O. Schäffter (Hrsg.), *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung* (S. 11–41). Westdeutscher Verlag.
- Schatt, P. W. (2021). *Einführung in die Musikpädagogik* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schellberg, G. (2004). *Hörpräferenzen von Grundschulkindern. Vergleich zweier empirischer Untersuchungen. Poster auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie.*
- Schellberg, G. & Gembris, H. (2004). Musikalische Vorlieben von Grundschulkindern für Klassik, Neue Musik und Popmusik. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien* (S. 37–46). Die Blaue Eule.
- Schierenbeck, H. & Wöhle, C. B. (2016). *Grundzüge der Betriebswirtschaftslehre* (19., aktualisierte Auflage). De Gruyter.
- Schilling-Sandvoß, K. (2015). Konzertpädagogik aus historischer Perspektive – Ein Rückblick in Hunderterschritten. In A. Cvetko & C. Rora (Hrsg.), *Konzertpädagogik* (S. 24–34). Shaker.
- Schilling-Sandvoß, K. (2017). Lehrer als Künstler – Lehren als Kunst: Ansprüche an Musiklehrende zwischen Pädagogik und Kunst im historischen Kontext. In J.-P. Koch & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Lehrer als Künstler* (S. 36–48). Shaker.
- Schlemmer, K. & James, M. (2011). Klassik, nein Danke? Die Bewertung des Besuchs von klassischen Konzerten bei Jugendlichen. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2(1), 1–25. Verfügbar 20. Juli 2023 unter <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/49/108>
- Schnack, J. (2012). Alles Leben ist Problemlösen. Problemlösendes Lernen in der Schule. *Pädagogik*, 64(7/8), 6–9.
- Schneider, E. K. (2019). Entwicklung eines 1998 entstandenen Studiengangs. ‚Musikvermittlung in Detmold‘. *Diskussion Musikpädagogik*, (84), 10–19.
- Schneider-Binkl, S. (2018). Video-Stimulated Recall Interviews als methodischer Ansatz für die qualitative Unterrichtsforschung im Fach Musik. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 9, 1–20. Verfügbar 20. Juli 2023 unter <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/150/305>
- Schneider-Binkl, S. (2021). *Lehrerkognition im Musikunterricht. Eine qualitative Untersuchung auf Basis von Video-Stimulated Recall Interviews.* Wißner.
- Schneider-Binkl, S. & Gaul, M. (2018). Video-Stimulated Recall Interviews. Ein methodischer Ansatz für die musikpädagogische Unterrichtsforschung. *Diskussion Musikpädagogik*, (80), 47–52.
- Schulten, M. L. (1979). *Das Berufsbild des Musiklehrers.* Verlag der Musikalienhandlung Wagner.
- Schulten, M. L. (1990). *Musikpräferenz und Musikpädagogik. Ein Beitrag zur musikpädagogischen Grundlagenforschung.* Lang.

- Schütz, V. (1997). Interkulturelle Musikerziehung. Vom Umgang mit dem Fremden als Weg zum Eigenen. *Musik & Bildung*, 29(5), 4–7.
- Seel, M. (1991). *Eine Ästhetik der Natur*. Suhrkamp.
- Seel, M. (1996). *Ethisch-ästhetische Studien*. Suhrkamp.
- Seel, M. (2003). *Ästhetik des Erscheinens*. Suhrkamp.
- Seidel, T. (2014). Lehrerhandeln im Unterricht. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 781–806). Waxmann.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand. Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Skott, J. (2015). The Promises, Problems and Prospects of Research on Teachers' Beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (S. 13–30). Routledge.
- Spiewak, M. (2013). Hattie-Studie. Ich bin superwichtig! *DIE ZEIT*. Verfügbar 20. Juli 2023 unter [https://www.zeit.de/2013/02/Paedagogik-John-Hattie-Visible-Learning?utm\\_referrer=https://www.google.com/](https://www.zeit.de/2013/02/Paedagogik-John-Hattie-Visible-Learning?utm_referrer=https://www.google.com/)
- Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim. (2021). *Modulbeschreibung Bachelor-Studiengang Lehramt Musik an Gymnasien*. Verfügbar 20. Juli 2023 unter [https://www.muho-mannheim.de/studienfuehrer/Pruefungsordnungen/BA\\_Musik\\_Gymnasien/07\\_Bachelor\\_Lehramt\\_Musik\\_Modulbeschreibungen\\_ab\\_HS20-21\\_28.10.22.pdf](https://www.muho-mannheim.de/studienfuehrer/Pruefungsordnungen/BA_Musik_Gymnasien/07_Bachelor_Lehramt_Musik_Modulbeschreibungen_ab_HS20-21_28.10.22.pdf)
- Stamouli, E. & Gruber, H. (2019). Lehrerexpertise. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 141–148). Verlag Julius Klinkhardt.
- Stange, C. & Zöllner-Dressler, S. (Hrsg.). (2021). *Denkkulturen in der Musiklehrer\*innenbildung*. Waxmann.
- Steinke, I. (2013). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (10. Auflage, S. 319–331). Rowohlt.
- Stiller, B. (2014). Musikvermittlung: Am Anfang war das Modewort. Versuch einer kritischen Chronik. In W. Rüdiger (Hrsg.), *Musikvermittlung – wozu? Umriss und Perspektiven eines jungen Arbeitsfeldes* (S. 81–98). Schott.
- Stiller, B. (2018). Konzeptionen und zentrale Orientierungen für Instrumentalpädagogik, Elementare Musikpädagogik und Musikvermittlung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 289–294). Waxmann.
- Stojanov, K. (2006). Philosophie und Bildungsforschung: Normative Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien. In L. Pongratz, M. Wimmer & W. Nieke (Hrsg.), *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung* (S. 66–85). Janus.
- Strauss, A. L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wilhelm Fink Verlag.

- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Psychologie Verlags Union.
- Stroh, W. M. (1984). Der Tantris mit sorgender List sich nannte... Hermeneutische Interpretation und Schülerorientierung. *Musik & Bildung*, 16(6), 440–444.
- Stroh, W. M. (2011). Der erweiterte Schnittstellenansatz. In A. Eichhorn & R. Schneider (Hrsg.), *Musik – Pädagogik – Dialoge. Festschrift für Thomas Ott* (S. 307–318). Allitera.
- Strübing, J. (2011). Zwei Varianten von Grounded Theory? Zu den methodologischen und methodischen Differenzen zwischen Barney Glaser und Anselm Strauss. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 261–277). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strübing, J. (2018). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). De Gruyter.
- Strübing, J. (2021). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Springer VS.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(2), 83–100.
- Süberkrüb, A. (2005). *Musiklernen: ‚Verstehen und Geschehen‘. ‚Didaktische Interpretation von Musik‘ und ‚Music Learning Theory‘ als Grundlage für vieldimensionales Musiklernen*. Pfau.
- Taibi, M. (2013). *Berufsbezogene Überzeugungen angehender Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse im Zeitraum der universitären Ausbildung* (Diss.). Universität zu Köln. Verfügbar 20. Juli 2023 unter <https://kups.ub.uni-koeln.de/5319/>
- Terhag, J. (2004). ‚Der Untergang des Abendlands‘. Podiumsdiskussion zum Umgang mit fremden und vertrauten Musikkulturen. In M. Ahnsohn & J. Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht heute 5. Musikkulturen – fremd und vertraut* (S. 18–34). Lugert.
- Terhag, J. (2008). ‚Klassik‘ im Musikunterricht. Podiumsdiskussion. In F. Heß & J. Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht heute 7. Bach – Beethoven – Brahms*. Sperriges lebendig unterrichten (S. 12–26). Lugert.
- Terhart, E. (2014). Die Beurteilung von Schülern als Aufgabe des Lehrers: Forschungslinien und Forschungsergebnisse. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 883–904). Waxmann.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Waxmann.

- Theisohn, E. (2023). *Kreieren – Kollaborieren – Komponieren. Empirische und didaktische Perspektiven auf das gemeinsame Komponieren im Musikunterricht*. transcript.
- Theisohn, E. & Buchborn, T. (2020). Moldau oder Waschmaschine? Von kontroversen Aushandlungen zu einer konstruktiven kompositorischen Gruppenarbeit. Eine exemplarische Fallanalyse. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 67–80). Waxmann.
- Theisohn, E., Buchborn, T., Treß, J. & Völker, J. (2020). Fachspezifische Praktiken des Musikunterrichts rekonstruieren. Potentiale der dokumentarischen Videointerpretation für die Erforschung musikbezogener Lehr-Lernprozesse in entwickelnden Forschungsformaten. In M. Corsten, M. Pierburg, D. Wolff, K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, U. Schütte & S. Zourelidis (Hrsg.), *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht* (S. 139–150). Beltz Juventa.
- Theisohn, E. & Treß, J. (2022). Aktionistische Praxis beim Improvisieren und Komponieren im Musikunterricht. Fallanalytische Betrachtungen fachspezifischer Charakteristika vor dem Hintergrund kreativen Handelns und musikfachlichen Lernens. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 271–292). Springer VS.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Hrsg.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (S. 127–146). Macmillan Publishing.
- Tiefel, S. (2005). Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert: Kodierungsleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6(1), 65–84.
- Tralle, E.-M. & Tralle, M.-L. (2022). Macht Musik! Machtkritische Perspektiven auf Musiktheatervermittlung. In F. Falk, E. Schüler & I. Zinsmaier (Hrsg.), *Zeitgenössische Theaterpädagogik. Macht- und diskriminierungskritische Perspektiven* (S. 277–293). transcript.
- Truschkat, I., Kaiser-Belz, M. & Volkmann, V. (2011). Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 353–379). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Uhden, P. (2013). *Die Einflüsse Theodor W. Adornos in der Didaktik Michael Alts* (Bachelorarbeit). Hochschule für Musik und Theater Leipzig. Verfügbar 20. Juli 2023 unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-130466>
- Venus, D. (1969). *Unterweisung im Musikhören*. Henn.
- Vogt, J. (1997). Der Begriff der Lebenswelt, gegen seine Liebhaber verteidigt. *Musik und Unterricht*, 8(45), 39–42.

- Vogt, J. (1998). Das Eigene und das Fremde. Ein Modethema der Musikpädagogik? *AfS-Magazin*, (5), 3–9.
- Vogt, J. (2001). *Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik*. Königshausen & Neumann.
- Vogt, J. (2004). (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1–17. Verfügbar 20. Juli 2023 unter <http://www.zfkm.org/04-vogt.pdf>
- Vogt, J. (2006). Kerncurriculum, nicht Kanon. Vorbereitende Überlegungen zu einem (auch) musikdidaktischen Schlüsselbegriff. In H. J. Kaiser, D. Barth, F. Heß, H. Jünger, C. Rolle, J. Vogt & C. Wallbaum (Hrsg.), *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion* (S. 125–140). ConBrio.
- Vogt, J. (2008). Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft oder auf dem Holzweg? In M. Pfeffer, C. Rolle & J. Vogt (Hrsg.), *Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Sitzungsbericht 2007 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 6–15). LIT.
- Vogt, J. (2016). Didaktische Interpretation. In A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch* (S. 31–43). Wißner.
- Voit, J. (2019). Musikvermittlung. In Deutscher Musikrat (Hrsg.), *Musikleben in Deutschland* (S. 108–127). Deutsches Musikinformationszentrum.
- Völker, J. (2020). ‚... als ob ein Deutscher sowas hört‘. Kulturelle Repräsentationen und ethnische Projektionen im interkulturell orientierten Musikunterricht. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hrsg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 173–187). Olms.
- Völker, J. (2022). Walk like an Egyptian. Aspekte des Performativen im interkulturell orientierten Musikunterricht. In M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.), *Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis* (S. 293–310). Springer VS.
- Waldenfels, B. (1990). *Der Stachel des Fremden*. Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (1997). *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*. Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (1998). *Grenzen der Normalisierung. Studien zur Phänomenologie des Fremden 2*. Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (1999a). *Sinnesschwellen. Studien zur Phänomenologie des Fremden 3*. Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (1999b). *Vielstimmigkeit der Rede. Studien zur Phänomenologie des Fremden 4*. Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2006). *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Suhrkamp.
- Wallbaum, C. (1998). Mit fremden Ohren hören oder: Den Geschmack mit dem Hemd wechseln? *Musik & Bildung*, 30(4), 10–15.

- Wallbaum, C. (2000). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*. Bosse.
- Wallbaum, C. (2005). Relationale Schulmusik – eine eigene musikalische Praxis und Kunst. Antrittsvorlesung in Leipzig am 8.1.2004, etwas erweitert. *Diskussion Musikpädagogik*, (26), 4–17.
- Wallbaum, C. (2006). Was soll Gegenstand von Musik in der Schule sein? In H. J. Kaiser, D. Barth, F. Heß, H. Jünger, C. Rolle, J. Vogt & C. Wallbaum (Hrsg.), *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion* (S. 141–153). ConBrio.
- Wallbaum, C. (2008a). Der außeraustralische Beethoven. Zwei Ununterrichtsbarkeitsthesen und ein Lösungsansatz. In F. Heß & J. Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht heute 7. Bach – Bebop – Bredemeyer. Sperriges lebendig unterrichten* (S. 85–105). Lugert.
- Wallbaum, C. (2008b). Der außeraustralische Schumann. Vorbereitende Überlegungen für eine ästhetisch und interkulturell orientierte Didaktik der Klassik-Romantik. In G. Maas, C. Rora & C. Wallbaum (Hrsg.), *Robert Schumann für die Jugend. Beiträge zu Theorie und Praxis des musikpädagogischen Komponistenporträts* (S. 15–33). Schott.
- Wallbaum, C. (2009). ‚Schoolmusic‘ in Europa – Ein Bericht und eine Typologie. In O. Nimczik (Hrsg.), *Begegnungen. Musik – Regionen – Kulturen* (S. 267–278). Schott.
- Wallbaum, C. (2018). The Analytical Short Film. Form – Functions – Excursus – Criteria. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Comparing International Music Lessons on Video* (S. 97–119). Olms.
- Weber, B. B. (2018). *Entfesselte Klassik. Grenzen öffnen mit künstlerischer Musikvermittlung*. Stämpfli Verlag.
- Weber, J. (2021a). Das Tabu der Einmischung. Überzeugungen und Handeln im Bereich der Kompositionspädagogik. In V. Krupp, A. Niessen & V. Weidner (Hrsg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (S. 133–147). Waxmann.
- Weber, J. (2021b). *Stimmigkeit und Dissonanz. Zum Zusammenhang zwischen Überzeugungen von Komponist\*innen und ihrem kompositionspädagogischen Handeln*. Waxmann.
- Weidner, V. (2018). Reflexion als Didaktisches Handlungsfeld. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 348–354). Waxmann.
- Weiß, S. (2019). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 156–163). Verlag Julius Klinkhardt.
- Weiß, S. & Kiel, E. (2010). Berufswunsch Musiklehrer/in – Motive und Selbstbild. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 1(2), 1–18. Verfügbar 20. Juli 2023 unter <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/38/83>

- Wellek, A. (1963). *Musikpsychologie und Musikästhetik. Grundriss der systematischen Musikwissenschaft*. Akademische Verl.-Anstalt.
- Wietusch, B. (1981). *Die Zielbestimmung der Musikpädagogik bei Theodor W. Adorno. Darstellung und kritische Reflexion der Kritik an der musikpädagogischen Position Adornos. Ein Beitrag zur Adorno-Rezeption in der Musikpädagogik*. Bosse.
- Wilhelm, T. (1969). *Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften* (Zweite, neubearbeitete und erweiterte Auflage). Metzler.
- Wimmer, C. (2010). *Musikvermittlung im Kontext. Impulse, Strategien, Berufsfelder*. ConBrio.
- Wörner, K. H. (1993). *Geschichte der Musik. Ein Studien und Nachschlagebuch* (8. Auflage. Herausgegeben von Lenz Meierott). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wright, R. (2018). Is Gramsci dead: revisiting hegemony in 21st century music education. In B. Clausen & S. Dreßler (Hrsg.), *Soziale Aspekte des Musiklernens* (S. 13–25). Waxmann.
- Wright, R. & Davies, B. (2010). Class, Power, Culture and the Music Curriculum. In R. Wright (Hrsg.), *Sociology and Music Education* (S. 35–50). Routledge.
- Wulfstange, G. (2016). *Fremdes – Angst – Begehren. Annäherungen an eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. transcript.
- Yacek, D. (2017). Transformation and Education. In B. Warnick & L. Stone (Hrsg.), *Macmillan Interdisciplinary Handbooks. Philosophy: Education* (S. 205–220). Macmillan.
- Yacek, D. (2020). Anders werden – besser werden. Alternativen zur transformatorischen Bildungstheorie. In N. Balzer, J. Beljan & J. Drerup (Hrsg.), *Charles Taylor. Perspektiven der Erziehungs- und Bildungsphilosophie* (S. 81–107). mentis.
- Yacek, D. (Hrsg.). (2022a). *Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs*. Metzler.
- Yacek, D. (2022b). Die transformative Wende in der Erziehungswissenschaft. Eine Einleitung in den Themenkomplex ‚Bildung und Transformation‘. In *Bildung und Transformation. Zur Diskussion eines erziehungswissenschaftlichen Leitbegriffs* (S. 1–8). Metzler.



## 10 Anhang

### 10.1 Ergänzende Kurzvorstellungen der Interviewpartner:innen in Textform

Die folgenden Kurzvorstellungen in Textform dienen in erster Linie dazu, die interviewten Musiklehrer:innen etwas persönlicher zu beschreiben. Es handelt sich nicht um ausgefeilte Einzelfalldarstellungen; Zweck dieser Übersicht ist es lediglich, Leser:innen dieser Arbeit ein besseres Gefühl für die einzelnen Interviewpartner:innen zu vermitteln. Diese Kurzvorstellungen sind für den weiteren Gang der Arbeit nicht unbedingt nötig und deswegen auch in den Anhang ausgelagert, sie können jedoch im Idealfall dazu beitragen, dass Lesende – falls gewünscht – bei der Lektüre der Ergebnisdarstellung einzelne Personen vor Augen haben.

Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf den Reflexionsprozessen von Musiklehrer:innen zu Klassischer Musik im Musikunterricht. Grundsätzlich ausgeklammert bleiben die Verbindungen zwischen den Einstellungen der Musiklehrer:innen zu Klassischer Musik und den jeweiligen (berufsbezogenen) Biografien; es liegt jedoch sehr nahe, dass Beziehungen zwischen diesen beiden Bereichen existieren. So kann beispielsweise auf Basis der geführten Interviews vermutet werden, dass Frau Claßens zuweilen deutlich werdender Fokus auf Klassische Musik als Unterrichtsgegenstand und ihre latente Abwertung von Populärer Musik auch mit ihrer eigenen musikbezogenen Sozialisation und ihrer Identifikation als klassische Sängerin zusammenhängen. Um entsprechende Zusammenhänge detaillierter zu untersuchen, wäre in meinen Augen allerdings ein anderes, an Biografieforschung angelehntes Forschungsdesign nötig gewesen. Mitunter zeigen sich jedoch bereits in den folgenden Kurzvorstellungen weitere potenzielle Bezüge zwischen den Reflexionsprozessen der interviewten Musiklehrer:innen zu Klassischer Musik und ihren (berufsbezogenen) Biografien. Diese werden allerdings im Hauptteil der Arbeit nicht vertiefend herausgearbeitet; vereinzelt finden sich diesbezügliche Hinweise in Randbemerkungen und Fußnoten.

### **10.1.1 Frau Adam**

Frau Adam unterrichtet Musik und Mathematik. Schon seit ihrer Kindheit macht sie aktiv Musik, sowohl im familiären Umfeld als auch in verschiedenen Institutionen (z.B. im ortsansässigen Musikverein oder im Kinderchor). Im Studium legt Frau Adam einen besonderen Fokus auf klassischen Gesang, Chorsingen, Stimmbildung und Chorleitung; sie bildet sich nach dem Schulmusikstudium weiter fort und schließt ein Aufbaustudium Gesang und Kinderchorbildung ab. Im Praxissemester setzt sich Frau Adam intensiv mit dem Gesangsklassenkonzept auseinander und nimmt nach eigenen Angaben viel von diesen Erfahrungen in Referendariat und Schuldienst mit. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Frau Adam in ihren ersten Berufsjahren an einem Gymnasium in Baden-Württemberg tätig.

### **10.1.2 Herr Bongardt**

Herr Bongardt unterrichtet Musik und Sport. Insbesondere durch seine langjährige Mitgliedschaft in verschiedenen (Jugend-)Sinfonieorchestern hat er intensive eigene Erfahrungen mit Klassischer Musik gemacht. Während des Schulmusikstudiums konzentriert Herr Bongardt sich nach eigener Aussage auf Studieninhalte und -angebote, die seinen Interessen und Stärken entsprechen und führt seine bereits vor dem Studium begonnenen musikalischen Aktivitäten fort. Das anschließende Referendariat empfindet er als Bruch beziehungsweise als Herausforderung, da ihm das spezialisierte Universitätsstudium nicht ohne Weiteres mit den Anforderungen des Unterrichtens und den Kenntnissen und Fähigkeiten der Schüler:innen vereinbar erscheint. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Herr Bongardt bereits seit einigen Jahren an einem Gymnasium in Nordrhein-Westfalen tätig.

### **10.1.3 Frau Claßen**

Frau Claßen unterrichtet Musik und Deutsch. Insgesamt beschreibt sie ihre eigene musikalische Sozialisation als in deutlichem Maße von Klassischer Musik geprägt. Obwohl sie eigentlich immer klassischen Gesang studieren wollte, entscheidet sie sich für ein Schulmusikstudium. Der Gedanke vielleicht doch noch Gesang zu studieren begleitet sie allerdings weiterhin. Im Studium fokussiert sich Frau Claßen schwerpunktmäßig auf Inhalte im Bereich Gesang und Stimme und führt außerhalb des Studiums eine rege Konzerttätigkeit im klassischen Bereich weiter. Erst im Referendariat entscheidet sie sich für den Lehrberuf, sieht sich selbst jedoch hauptsächlich als Musikerin. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Frau Claßen in ihren ersten Berufsjahren an einem Gymnasium in Niedersachsen tätig.

### 10.1.4 Frau Dachowicz

Frau Dachowicz unterrichtet Musik und Mathematik. Sie entscheidet sich nach ersten Unterrichtsjahren am Klavier für das Orgelspiel und interessiert sich relativ früh für eine musikalische Berufslaufbahn. Nach eigener Aussage wählt sie aber aus Sicherheitsgründen das Schulmusikstudium und nicht die Kirchenmusikausbildung. Nach dem absolvierten Referendariat fühlt Frau Dachowicz sich heute als Musiklehrerin sehr wohl und genießt die Freiheiten, die ihr das Unterrichtsfach Musik im Vergleich zu ihrem zweiten Fach Mathematik eröffnet. Sie gibt unter anderem Musikunterricht in Gesangsklassen, als Nebentätigkeit wirkt sie vereinzelt als Organistin in Gottesdiensten mit. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Frau Dachowicz in ihren ersten Berufsjahren an einem Gymnasium in Hessen tätig.

### 10.1.5 Frau Enz

Frau Enz unterrichtet Musik und Chemie. Mit fast 50 Jahren ist sie die älteste und berufserfahrenste Lehrerin im Sample. Sie spielt Geige und gibt Musikunterricht in Streicherklassen. Nach eigener Aussage konnte sie in den letzten Jahren allerdings längst nicht so viel Musizieren und in Konzerte gehen, wie sie es sich gewünscht hätte – sie hat mit ihrem Mann mehrere Kinder und vor wenigen Jahren ein Haus gekauft. Frau Enz berichtet allerdings von vielfältigen Erfahrungen mit klassischer Musik, die sie rückblickend bewegt haben und dies noch bis heute tun. Darüber hinaus ist sie davon überzeugt, dass Musik an sich wesentlich zum Funktionieren einer Gesellschaft beitragen kann. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Frau Enz bereits seit etwa 20 Jahren an einem Gymnasium in Nordrhein-Westfalen tätig.

### 10.1.6 Frau Fischbach

Frau Fischbach unterrichtet Musik, Deutsch und Mathematik. Sie ist die einzige Grundschullehrerin im Sample. Musikalisch aktiv war und ist Frau Fischbach mit den Instrumenten Klavier und Querflöte; während sie auf dem Klavier gerne Werke aus der Romantik spielt, fasziniert sie auf der Querflöte die zeitgenössische Literatur. Nach eigener Aussage mag sie klassische Musik selbst sehr gerne, nimmt die gesamtgesellschaftliche Bedeutung dieser Musik aber als abnehmend wahr. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Frau Fischbach in ihren ersten Berufsjahren an einer Grundschule in Nordrhein-Westfalen tätig. Ihr zufolge liegt diese Grundschule in einem Brennpunkt-Gebiet, die Familien im Einzugsgebiet dieser Schule beschreibt sie als einkommensschwach, auf soziale Unterstützung angewiesen und in der großen Mehrheit mit Migrationsgeschichte.

### 10.1.7 Frau Groß

Frau Groß unterrichtet Musik und evangelische Religion. Sie beschreibt die Realschule, an der sie arbeitet, als Schule mit einem geringen Niveau und spricht davon, dass sie im Vergleich zu ihrer Ausbildungsschule in einem von ihr als gutbetucht bezeichneten Stadtteil ihre Ansprüche herunterschrauben muss. Im Studium wählt Frau Groß Klavier als Hauptfach und erarbeitet vor allem Werke Klassischer Musik, im Berufsalltag konzentriert sie sich aber vor allem auf das Spielen von Populärer Musik, da sie in erster Linie diese für die Schule gebrauchen könne. Grundsätzlich beschreibt sie Klassische Musik als nicht favorisierte Musik, dieses persönliche Geschmacksurteil steht in deutlicher Übereinstimmung zu ihrer Einstellung möglichst wenig Klassische Musik im Musikunterricht einzusetzen. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Frau Groß bereits seit einigen Jahren an einer Realschule in Nordrhein-Westfalen tätig.

### 10.1.8 Herr Hanovsky

Herr Hanovsky unterrichtet Musik und Deutsch. Als einziger Musiklehrer im Sample ist er explizit poplarmusikalisch ausgebildet. Langjährig spielt er Jazzsaxophon und schließt nach dem Schulmusikstudium noch einen künstlerisch-instrumentalen Bachelor auf diesem Instrument ab. Er berichtet zwar von reichhaltigen rezeptiven Erfahrungen mit Klassischer Musik in seiner Jugend, Jazz habe ihm aber immer ein größeres Gefühl von Freiheit gegeben. Herrn Hanovsky fällt es schwer die gesellschaftliche Bedeutung von Klassischer Musik einzuordnen; er begrüßt jedoch innovative Musik- und Kulturvermittlungsangebote – nicht nur aber auch im Bereich Klassischer Musik. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Herr Hanovsky bereits seit einigen Jahren an einem Gymnasium in Baden-Württemberg tätig.

## 10.2 Interviewleitfäden

Erzählimpulse	Inhaltliche Aspekte für Nachfragen
Zu Beginn möchte ich dich bitten, mir von den Stationen zu erzählen, die dazu geführt haben, dass du heute Musiklehrer:in bist. Du kannst ruhig ganz weit vorne in deiner Kindheit anfangen; alles, was du für wichtig hältst, ist auch für mich interessant.	Instrument? Welche/s? Wann? Ensembles? Orchester? Band? Welche Musik gehört? Jugendmusikkultur? Eigener Musikunterricht in der Schule? Entscheidung für Lehramt Musik? Studium? Hauptfach? Schwerpunkte? Erfahrungen außerhalb des Studiums? Referendariat? Zeit als Lehrer:in? Gab es besonders ausschlaggebende musikalische Erlebnisse?
Was sollen Schüler:innen (deiner Meinung nach) während der Schulzeit im Fach Musik lernen und in ihr späteres Leben mitnehmen?	Pädagogische Ziele? Visionen? Ideal? Kompetenzen? Orientierung an (musik)didaktischen Konzepten?
In welche Teilbereiche/Dimensionen gliedert sich für dich das Fach Musik? Was ist dir besonders wichtig?	Verschiedene musikbezogene Aktivitäten (Klassenmusizieren, Musik hören, transformative Prozesse, Musik komponieren)? Klassische Musik jeweils (un)geeignet? Verschiedene Kompetenzbereiche? Klassische Musik jeweils (un)geeignet? Bestimmte Werke, Komponisten oder Musikrichtungen?
Kannst du mir ein paar konkrete Unterrichtsinhalte nennen, die du in den letzten Wochen im Musikunterricht behandelt hast?	Nach welchen Kriterien suchst du einen Unterrichtsgegenstand aus? Beeinflussung bei der Auswahl von Unterrichtsgegenständen? (Bildungsplan, Schulcurriculum, Anforderungen in Zentralabitur, Kolleg:innen, Unterrichtsmaterial (Schulbücher, Homepages, Materialsammlungen), Interessen der Schüler:innen) Nachfrage bei konkreten Unterrichtsinhalten, warum diese ausgewählt wurden
Wir haben nun sowohl über deine berufsbezogene Biografie als auch über deinen Unterricht gesprochen. Siehst du Verbindungen zwischen deinen biografischen Erfahrungen und deiner Unterrichtsgestaltung (z.B. welche Unterrichtsinhalte du auswählst)?	Bedeutung des Studiums? Eigene Orientierung an didaktischen Konzepten? Fachdidaktische Anteile?
Wenn du einen Musikunterricht erteilen könntest, der sich nicht nach irgendwelchen Vorgaben richten muss (räumlich, zeitlich, wochenstundenmäßig, finanziell, institutionell), wie würde dieser Unterricht aussehen?	
Reserve: Bisher haben wir kaum Klassische/Populäre Musik angesprochen: Wie stehst du zu Klassischer/Populärer Musik als Unterrichtsgegenstand? <sup>143</sup>	
Wir sind jetzt am Ende des Interviews angekommen. Gibt es noch etwas, was du ergänzen oder noch loswerden möchtest?	

Tabelle 10.1: Interviewleitfaden I, genutzt in Interviews 1-4

<sup>143</sup> Diese Frage war als Reservefrage gedacht, falls ein:e Interviewpartner:in bis zu diesem Zeitpunkt im Interview noch gar nicht über Klassische oder über Populäre Musik gesprochen hätte. In allen vier Interviews, für die der abgedruckte Leitfaden genutzt wurde, war es jedoch nicht nötig diese Frage zu stellen.

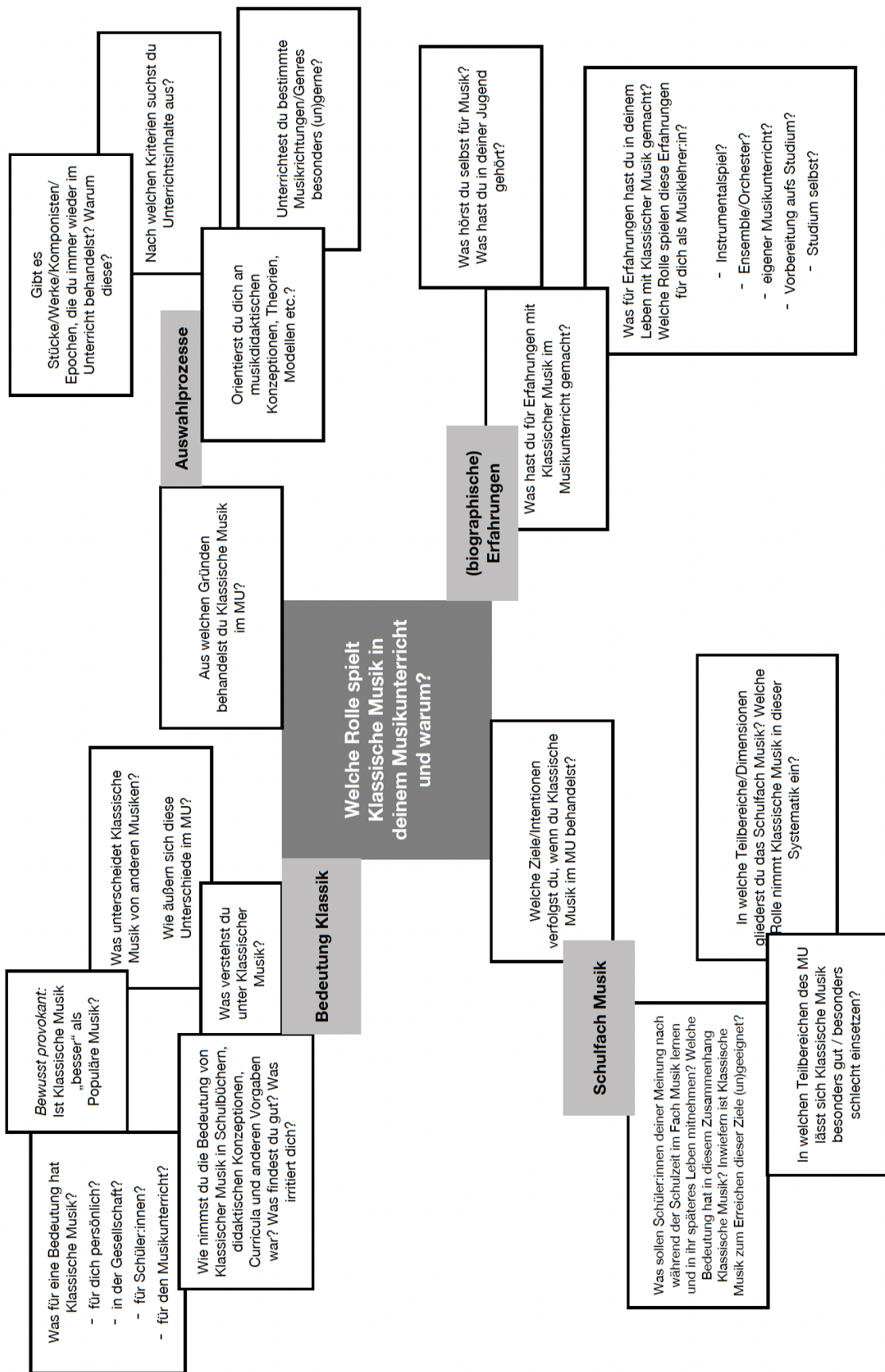


Abbildung 10.1: Interviewleitfaden II, genutzt in Interviews 5-8

# Erklärung gemäß §9 (3) Promotionsordnung FB2 Philologie/Kulturwissenschaften der Universität Koblenz

Hiermit versichere ich, dass ich die als Dissertation vorgelegte Abhandlung in keinem anderen Verfahren zur Erlangung des Doktorgrades oder als Prüfungsarbeit für eine akademische oder staatliche Prüfung eingereicht habe, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen kenntlich gemacht habe.

Bochum, den 18.12.2023

Erik Alexander Recklies

## Lebenslauf des Verfassers

seit 02/2024	Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Lehrerbildung der Universität Koblenz
2021–2022	Wissenschaftlicher Mitarbeiter für Musikpädagogik am Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik der Universität Koblenz
2018–2024	Wissenschaftlicher Mitarbeiter für Musikpädagogik am Institut für Musik der Universität Kassel
2016–2019	Studium Bachelor Kultur und Wirtschaft an der Universität Mannheim
2015–2018	Studium Lehramt an Gymnasien Musik und Philosophie/Ethik an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim und der Universität Mannheim
2010–2014	Studium Bachelor of Music, Trompete an der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Mannheim
19.07.1991	geboren in Bochum