

Benedikt Ruf

Eine Typologie des Denkens über (das Unterrichten von) Musiktheorie

Ergebnisse einer Interviewstudie mit Musiklehrer*innen am Gymnasium

A Typology of Thinking About (Teaching) Music Theory

Based on qualitative research, this paper investigates teachers' conceptions of music theory, how they think about teaching the subject, and whether certain types can be distinguished in this regard.

Three ideal types were identified. They differ, among other things, in which aspects of music theory they consider central: propositional knowledge about music theory or the connection to pieces of music, the connection to listening, and the connection to practice. If the first aspect is strongly emphasized, music theory tends to be decontextualized and thought of as an end in itself. If the latter aspects are emphasized, especially teachers at schools with a focus on music strongly relate the individual aspects of music theory to each other. Other teachers typically problematize the teaching of music theory.

1. Hintergrund und Forschungsstand

In diesem Beitrag untersuche ich, wie Musiklehrer*innen an bayerischen Gymnasien über das Unterrichten von Musiktheorie denken. Wie Musiktheorie im Unterricht thematisiert wird, wird häufig problematisiert. Notenschrift werde „losgelöst von ihrem jeweils transportierten Inhalt“ behandelt (Schütz, 1996, S. 97) und überbetont (Bäßler & Nimczik, 2002, S. 6), ein „reduktionistischer Begriff von Musiktheorie im Musikunterricht“ wird mit ihrer Funktion „als Dienstleisterin für ein abprüfbares Wissen“ in Verbindung gebracht und kritisiert (Krause, 2011, S. 24). Gies, Jank und Nimczik (2001, S. 6) beschreiben „[z]u viel theoretisches Wissen über Musik“ als einen von drei „entscheidenden Mängeln“ schulischen Musikunterrichts und Barth und Bubinger (2020, S. 30) stellen die Frage nach der „ethischen Rechtfertigung eines auf ‚sicherer Notenkenntnis‘ gründenden Musikunterrichts“.

Zugleich existieren wenig systematisch und empirisch gewonnene Erkenntnisse dazu, wie Musiktheorie in der Schule tatsächlich behandelt wird.¹ Insbesondere ist kaum erforscht, wie Lehrer*innen über den Gegenstand Musiktheorie und sein Unterrichten denken. Weidner (2012) arbeitet heraus, dass „innerhalb des [akademischen, B. R.] musikpädagogischen Diskurses“ (S. 301) ein Begriff von Musiktheorie existiert, der in ihr „ein bloßes und in weiten Teilen veraltetes Methodenarsenal bzw. eine reine Begriffssammlung sieht“ (S. 311). Sind auch bei Musiklehrer*innen ähnliche Begriffe in Gebrauch?

Bieneck-Hempel (2009) untersucht in ihrer Studie zu Musiktheorie im Musikunterricht an niedersächsischen Gymnasien² unter anderem die „Auffassung der Befragten von Musiktheorie“ (S. 289). Sie bestimmt diese auf der Basis von Antworten zur „Aufgabe von Musiktheorie“ (Bd. II Anh. 1, S. 8). Durch diese Beschränkung blendet sie mögliche Bestimmungen von Musiktheorie aus. Beispielsweise könnte sie einen „ontologisch gefassten Begriff von Musiktheorie“, in dem musiktheoretisches Wissen einfach als gegeben gedacht wird (Krause, 2011, S. 23), nicht identifizieren.

In Ruf (2014a)³ wird untersucht, welche Begriffe von Musiktheorie Musiklehrer*innen gebrauchen. Dabei stellt sich heraus, dass die jeweils verwendeten Begriffe mit angestrebten Zielen und Annahmen über die Gestaltung des Unterrichts zusammenhängen. Auf Grundlage einer ausführlicheren Analyse wird in diesem Beitrag die Theorieentwicklung fortgeführt.

2. Fragestellungen und Methode

Im Folgenden untersuche ich drei Fragen:

1. Welche Begriffe von Musiktheorie gebrauchen die Lehrer*innen?
2. Wie denken die Lehrer*innen über das Unterrichten von Musiktheorie?
3. Lassen sich bezüglich dieser Fragen Typen unterscheiden?

Die ersten beiden Fragen verweisen aufeinander: Wenn Lehrer*innen einen Gegenstand unterrichten, hängt die Art und Weise ihres Unterrichtens davon

1 Nach Fertigstellung dieses Beitrags erschienen sind erste Ergebnisse der empirischen Studie MuTheUS (Ickstadt et al., 2022). Untersucht wird unter anderem, wie Musiktheorie in der Sekundarstufe I aller Schultypen der Bundesländer Baden-Württemberg und Berlin unterrichtet wird und wie Musiklehrer*innen und Schüler*innen diesen Unterricht beurteilen.

2 Vgl. für eine ausführliche Besprechung Ruf (2012).

3 Der vorliegende Text ist Teil desselben Forschungsvorhaben und bezieht sich auf dieselben Interviews. Das zugrundeliegende Dissertationsprojekt (Ruf, i. V.) wurde von der Hanns-Seidel-Stiftung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

ab, wie sie diesen Gegenstand begreifen.⁴ Begriffe verstehe ich als Teil des Deutungswissens von Lehrer*innen. Dieses „beinhaltet die subjektiven Relevanzen, Sichtweisen, Interpretationen, Deutungen, Sinnentwürfe und Erklärungsmuster“ (Bogner et al., 2014, S. 18–19). Begriffe bilden in diesen Deutungsmustern strukturierende Elemente. So lässt sich beispielsweise fragen, was „für einen Krankheitsbegriff [...] Ärzte in ihrer professionellen Praxis implizit zugrunde[legen]“ (Bogner et al., 2014, S. 19). Als Teil des Deutungswissens sind Begriffe teils reflexiv verfügbar, teils implizit (Bogner et al., 2014, S. 25). Wenn ich vom „Denken“ schreibe, geht es mir ebenfalls um das Deutungswissen, dessen Prozessualität ich dann betone.

Ich führte leitfadengestützte, halboffene Interviews mit elf Lehrer*innen (im Folgenden: B1–B11) an bayerischen Gymnasien. Forschungsprozess und Auswertung orientierten sich insgesamt an der *Grounded Theory Methodology* (GTM) nach Corbin und Strauss (2015). Theoretisches Sampling war allerdings nur eingeschränkt möglich: Die meisten gezielt variierten Kriterien stellten sich als nicht (Geschlecht, Ausbildungsort, Dienstort) oder kaum bedeutsam (Dienstalter) heraus; eine Ausnahme bildet der Umstand, ob Lehrende an einem musischen Gymnasium unterrichten (s. 4.4). Daher kombinierte ich für die Auswahl der Befragten gezieltes, systematisches und zufälliges Sampling (Truschkat et al., 2011).

Für die Rekonstruktion der Musiktheorie-Begriffe codierte ich in MAXQDA alle Textstellen, in denen Musiktheorie explizit oder implizit bestimmt wurde. Die über 600 resultierenden Codings (mit einem Code versehene Textstellen) systematisierte ich mit Blick darauf, *wie* Musiktheorie in ihnen bestimmt wird. Davon ausgehend identifizierte ich vier verschiedene Aspekte, die für die Befragten im Zusammenhang mit Musiktheorie relevant sind (s. 3.3). Diese Aspekte sind nicht disjunkt, eine Textstelle kann also auf mehrere Aspekte von Musiktheorie verweisen. Ausgehend davon ließen sich drei Begriffe von Musiktheorie rekonstruieren. Sie unterscheiden sich darin, welche Aspekte eher im Vordergrund oder weiter im Hintergrund stehen und darin, wie diese Aspekte bei den Befragten ausgeprägt sind.

Die unterschiedlichen Begriffe korrespondieren mit Vorstellungen über das Unterrichten und angestrebten Lehrzielen (vgl. Bogner et al., 2014, S. 81). Je nachdem, welchen Begriff von Musiktheorie die Befragten gebrauchen, lassen sich auch unterschiedliche Vorstellungen davon zeigen, wie und wozu sie unterrichtet wird. Auf dieser Grundlage identifizierte ich drei Typen des Denkens über das Unterrichten von Musiktheorie (s. 4).

4 Mehrfach untersucht und nachgewiesen wurde dieser Zusammenhang für pädagogisches Inhaltswissen im Fach Mathematik, vgl. Peterson, Fennema, Carpenter und Loef (1989) sowie Staub und Stern (2002).

3. Aspekte von Musiktheorie und unterrichtlicher Umgang mit ihnen

Ich konnte vier zentrale Aspekte identifizieren, unter denen Musiktheorie⁵ – je nach Zusammenhang – thematisiert wird. Mit ihnen korrespondierend lassen sich vier Strategien beim Unterrichten beobachten (Tabelle 1).

Tabelle 1: Zentrale Aspekte von Musiktheorie und korrespondierende unterrichtliche Strategien.

Aspekte von Musiktheorie	Korrespondierende unterrichtliche Strategie
Grundlagen (material-logischer Aspekt)	Alphabetisierung
Zusammenhang mit Musikstücken	Behandlung von Musikstücken
Verbindung zum Hören	Einsatz von Erklingendem
Bezug auf Praxis	Bemühen um Praxis

In den folgenden Abschnitten werde ich diese vier Aspekte vorstellen und dabei auch auf die jeweils korrespondierende unterrichtliche Strategie eingehen.

3.1 Grundlagen

Musiktheorie kann als Menge bestimmter Inhalte gesehen werden. Diese Thematisierung nenne ich den materialen Aspekt (vgl. Ruf, 2014a, S. 136). Ein Beispiel für diesen Aspekt bildet B6' (775–777) Aufzählung der „wichtigen Dinge, Kadenz, erweiterte Kadenz, Septakkorde, Umkehrungen und so weiter“.

Wird Musiktheorie als etwas konzipiert, das logisch-intellektuell verstanden werden kann, beschreibe ich das als logischen Aspekt. Betont wird er beispielsweise von B1: (508–513) „[...] das sind ja Strukturen, das sind ja Systeme [...] ohne die ja Musik nicht funktioniert. Das sind Regeln, dass sie einfach lernen mit Regeln umzugehen. Oder auch mal, wenn wir Tonleitern machen mit äh abstrakten Vorgängen [...]“.

Materialer und logischer Aspekt können als zwei Seiten einer Medaille verstanden werden. Entsprechend lassen sich in der Analyse viele Doppelcodierun-

5 Die Befragten unterscheiden oft implizit zwischen Musiktheorie in der Schule und in anderen Kontexten. Hier und im Folgenden beziehe ich mich – wenn nicht anders geschrieben, s. 3.2 – immer auf Musiktheorie im Kontext des Musikunterrichts. Mit „Strategien“, „Gestaltung des Unterrichts“ etc. meine ich das aus den Interviews rekonstruierte Denken der Befragten über ihr unterrichtliches Handeln.

gen finden.⁶ Viele als musiktheoretisch verstandene Inhalte werden sowohl unter dem logischen als auch unter dem materialen Aspekt thematisiert. So betont B1 (825–826), dass die Schüler*innen wissen sollten, „dass es so was gibt wie eine Tonleiter und dass das ein System ist“, was ich als logische Thematisierung verstehe. An anderer Stelle stellt B1 (564–566) fest: „Was sie halt auswendig lernen müssen [ist] Ganzton Ganzton Halbton, Ganzton Ganzton Ganzton Halbton“.

Wegen dieser engen Verbindung fasse ich die beiden Unterasspekte als material-logischen Aspekt zusammen. In den Gesprächen wird für Musiktheorie unter diesem Aspekt oft die Formulierung „Grundlagen“ (B2: 65, 67, 72, 197; B3: 332; B4: 244, 260, 266; B8: 47, 979; B10: 241, 783; B11: 192, 231, 1004), aber auch „Handwerkszeug“ (B3: 278, 285; B6: 91; B11: 90, 178, 1279, 1405) und „eigentlich“ (B10: 775) Musiktheorie (vgl. Ruf, 2014a, S. 139) verwendet. Die In-vivo-Begriffe Grundlagen und Handwerkszeug verwende ich im Folgenden ohne Anführungszeichen für den material-logischen Aspekt. Grundlagen umfassen vor allem Inhalte der elementaren Musiklehre, insbesondere auch das Beherrschen der Notenschrift. Insgesamt lassen sie sich als deklaratives oder propositional fassbares Wissen (vgl. Wieland, 1999, S. 224–236) über Musiktheorie beschreiben, also Wissen, das in Aussagen gefasst werden kann.⁷

Verbunden mit den Grundlagen nehmen die Befragten typischerweise zwei Probleme wahr: Zum einen kennen die Schüler*innen die Inhalte nicht oder vergessen sie wieder. Zum anderen verstehen sie die Inhalte nicht oder begreifen nicht, in welchem Zusammenhang sie stehen. Die Lehrer*innen reagieren darauf mit zwei Vorgehensweisen. Die erste lässt sich mit Formulierungen der Befragten als „beibringen“ (B3: 437, 451, 793, 185, 784, 537, 792) und „am-Leben-Halten“ (vgl. B5: 406) beschreiben: Inhalte werden mit den Schüler*innen eingeübt, häufig wiederholt und abgefragt. Die zweite Vorgehensweise zielt auf ein Verstehen der Struktur und der Logik musiktheoretischer Inhalte. Sie ist typischerweise visuell vermittelt. So werden beispielsweise Klaviaturen gezeigt, um die Lage der „natürlichen“ (B1: 620; B11: 443) Halbtonschritte zu veranschaulichen (B4: 36–41; B5: 111–117; B11: 754–755), „eine zwölfstufige Treppe“ wird genutzt, um Intervalle zu klären (B9: 356–360), oder „so dreidimensionale Kistenzeichnungen“ visualisieren unterschiedliche Dreiklänge (B9: 361–366).

Beiden Vorgehensweisen ist gemein, dass sie auf Musiktheorie im Sinne der Grundlagen gerichtet sind, wobei mit ersterer eher auf den materialen, mit zweiterer eher auf den logischen Aspekt gezielt wird. Sie sind außerdem nicht an klangliches Hören oder an den Erwerb einer Hörvorstellung geknüpft, Mu-

6 176 Codings zum materialen und 49 Codings zum logischen Aspekt überschneiden sich 36-mal.

7 „Wer über propositionales Wissen verfügt, weiß etwas über etwas. Er weiß im Hinblick auf einen Gegenstand, daß etwas Bestimmtes der Fall ist. Propositionales Wissen bezieht sich immer auf ein identifizierbares Wissensobjekt“ (Wieland, 1999, S. 231).

siktheorie erscheint in ihnen meist schriftlich⁸ und oft dekontextualisiert und abstrahiert. Musiktheorie wird dann thematisiert, ohne dass auf konkrete Erscheinungsweisen von Musik (z. B. Genres, Stilistiken) eingegangen wird. Ich fasse diese Vorgehensweisen als Alphabetisierung zusammen. Der Begriff verweist auch darauf, dass die entsprechenden Vorgehensweisen vorbereitenden Charakter haben: Sie zielen darauf ab, Kenntnis und Verstehen der Grundlagen aufzubauen, die als Voraussetzung für eine weitere Befassung mit Musik verstanden werden. Alle Befragten verweisen auf eine solche Auseinandersetzung mit Musik zu einem späteren Zeitpunkt. Allerdings gehen manche von ihnen nicht davon aus, dass Schüler*innen die Grundlagen später tatsächlich einsetzen können. Ich beobachte für diese Befragten einen Widerspruch: Einerseits begründen sie die Erarbeitung von Grundlagen mit deren späteren Anwendung, andererseits erwarten sie nicht, dass eine solche Anwendung verlässlich stattfindet. Ein Beispiel dafür findet sich im Gespräch mit B11 (188–194):

„Ich glaub, wann sie wirklich erst merken, dass sie es brauchen können ist halt, wenn man dann in der zehnten oder elften Klasse halt anfängt, wirklich Stücke zu analysieren, oder auch in der Neunten vielleicht schon, wobei man sagen muss, leider in der Neunten sind die ganzen Grundlagen irgendwie einfach weg, [...] dann muss man halt wieder alles von vorne aufrollen [...]“

Ein vergleichbarer Widerspruch lässt sich beobachten, wenn Befragte einerseits die Behandlung der Grundlagen mit Gebrauchspraxen der Schüler*innen (zum Beispiel Musikhören) begründen, andererseits aber einräumen, dass die Lernenden für diese Praxen nicht von den Inhalten profitieren.

3.2 Zusammenhang mit Musikstücken

Als weiterer Aspekt von Musiktheorie lässt sich identifizieren, dass sie im Zusammenhang mit konkreten Musikstücken steht. Jenseits des Musikunterrichts scheint das für die Befragten selbstverständlich zu sein. So berichtet B1 (369–373), wie er „als 15-Jähriger [...] alle Mozart- und Beethoven-Sonaten [...] mal zerlegt“ habe; „hab die halt alle analysiert, wie die funktionieren“. Mehrere der Befragten betonen, dass ein solcher Zusammenhang in ihrer Biografie wichtig war.

Auch im Musikunterricht korrespondiert dieser Aspekt mit der Behandlung von Musikstücken. Dabei lassen sich anhand der Relation von Zweck und Mittel zwei Ausprägungen dieser Strategie unterscheiden: Entweder dient die Kenntnis der Grundlagen dazu, Musikstücke besser zu verstehen und zu erinnern, sie anders oder neu zu hören, ihnen besser zu folgen, das Hören mehr zu genießen etc. Oder es werden konkrete Stücke behandelt, damit die Schüler*innen etwas über

8 Im Sinne der Notenschrift, oft auch als Hefteintrag oder als Gegenstand schriftlicher Prüfungen.

die Grundlagen lernen. In einem Fall sollen die Grundlagen also helfen, Musikstücke zu erschließen, im anderen Fall exemplifizieren Musikstücke die Grundlagen. In beiden Ausprägungen wird der material-logische Aspekt in einen Zusammenhang mit Musikstücken gebracht, teilweise wird auch eine Verbindung zum Hören hergestellt (s. 3.3).

3.3 Verbindung zum Hören

Musiktheorie hat für alle Befragten mit Hören zu tun. Damit korrespondiert, dass sie bei der Gestaltung des Unterrichts Erklingendes einsetzen. Diesbezüglich lässt sich unterscheiden, ob Musikstücke oder Grundlagen erklingen. Ein Beispiel für letzteres wäre, wenn eine Tonleiter vorgespielt wird; auch der von B1 (593–595) beschriebene Einsatz von Boomwhackers ließe sich hier einordnen: „Ja dann wieder ein Dur-Akkord und Moll-Akkord und so hat man Dur und Moll denen untergejubelt und man muss ja nichts mit großer Terz und kleiner Terz das ist wurscht, die hören's halt dann“. Neben der Frage, *was* erklingt, lässt sich auch beschreiben, *wozu* es erklingen soll, also welche didaktischen Überlegungen damit einhergehen. Eine Möglichkeit ist, dass etwas zum Erklingen gebracht wird, um damit einer musikpädagogischen Konvention nachzukommen. Darunter verstehe ich (in Anlehnung an Radtke, 1996, S. 102; Wieser, 2008, S. 102; Scherf, 2013, S. 387) kollektiv geteilte Wissensbestände zur Gestaltung des Musikunterrichts, die ein Moment von Selbstverständlichkeit und eine normative Dimension aufweisen und als Moment von Professionalisierung betrachtet werden können.⁹ Ein Beispiel dafür bildet B11s (476–477) Aussage, „es sollte immer irgendetwas klingen in einer Musikstunde“, die eine allgemeine Regel für die Gestaltung des Musikunterrichts aufstellt. Jenseits solch konventionell verortbarer Motivationen lassen sich drei Stufen des Einsatzes von Erklingendem beobachten:

1. Es wird angestrebt, dass Grundlagen anschaulich¹⁰ oder „anhörlich“ (B9: 212–214) werden. Dabei erklingen beispielsweise Tonleitern, Intervalle oder Akkorde, wodurch die Schüler*innen eine Hörvorstellung von ihnen erwerben sollen. Beteiligt ist dann neben den Grundlagen nur der Aspekt einer Verbindung zum Hören (s. Abb. 1).
2. Die Grundlagen sollen in konkreten Stücken hörbar werden. So beschreibt beispielsweise B2, wie er in einer Klasse immer wieder darauf hinweist, wenn in einem Musikstück eine Kadenz zu hören ist. Dadurch sollen die Schüler*innen einen Höreindruck mit dem Begriff der Kadenz verbinden und „dieses Schließende der Kadenz [...] fast ein bisschen emotional auch wahrnehmen“

9 Professionalisierung verstehe ich dabei in einem weiten Sinne, nämlich als Beitrag zur Handlungsbefähigung (vgl. Scherf, 2013, S. 387; Messmer, 2011, S. 24).

10 Siehe das Unterrichtsprinzip der „Veranschaulichung“ (Wiater, 2008, S. 25).

(B2: 109–111). Auch hier geht es um Anhörlichkeit, wobei diese sich im Zusammenhang mit Musikstücken einstellen soll.

3. Ein solches hörendes Erkennen soll Anlass für (ästhetische) Erfahrungen schaffen. Auch wenn an keiner der wenigen entsprechenden Stellen explizit von ästhetischer Erfahrung (s. Ruf 2014b) gesprochen wird, scheint teils schlüssig, dass eine solche angestrebt wird. Ein Beispiel findet sich bei B6 (408–413):

„[...] wir können ja nicht sagen, wir sind gewöhnt an eine Alpensinfonie, also wird uns die Lautstärke eines mittelalterlichen Stücks nicht besonders beunruhigen, die Leute waren aber sehr beunruhigt und wir wissen nicht mehr was und warum. Und wenn wir's hören können, dann geht's plötzlich auf, ansonsten ist es ein Museumsstück.“

Mit Blick auf Aspekte von Musiktheorie lässt sich feststellen, dass auf der ersten Stufe nur Grundlagen in Verbindung zum Hören gebracht werden. Auf der zweiten und dritten Stufe wird auch ein Zusammenhang mit Musikstücken hergestellt. Nicht alle Befragten greifen auf Strategien aller Stufen zurück. Das beobachte ich als verschiedene Ausprägungen des Einsatzes von Er klingendem.

3.4 Bezug auf Praxis

Musiktheorie wird oft auf „Praxis“ bezogen; unter dem Begriff wird allerdings Unterschiedliches verstanden. Häufig ist Musikpraxis gemeint. Das lässt sich beispielhaft an B1 zeigen, der seine Fertigkeiten als Korrepetitor betont und sie auf Musiktheoriekenntnisse zurückführt. Er habe über hundert Opern und Operetten begleitet „und das geht nur mit extremen [...] Harmonielehrekenntnissen“, die helfen, „Klavierauszüge (.) dann spielen“ zu können (B1: 19–26).

Auch mit Blick auf die Gestaltung des Unterrichts werden praktische Vorgehensweisen betont. Ähnlich wie in Bezug auf den Einsatz von Er klingendem scheint diesbezüglich eine musikpädagogische Konvention vorzuliegen, die in der folgenden Aussage von B4 über das Unterrichten der Kadenz in Bezug auf den Lehrplan zum Ausdruck kommt, insbesondere im Wörtchen „man“: „Es gibt auch Lehrer, die können ihre Schüler damit quälen, aber es steht ja heute im Lehrplan drin: Man macht sowieso die Theorie immer in Verbindung mit einer Praxis“ (B4: 224–226).¹¹ Dass unter Praxis Unterschiedliches verstanden

11 Die von mir beobachteten musikpädagogischen Konventionen der Verbindung mit Er klingendem und des Bezugs auf Praxis überlappen und vermischen sich teilweise auch: „Man versucht ja, die Musiktheorie immer auch mit (.) mit entweder mit praktischen Dingen zu verbinden, das heißt (.) mit Singen, mit dem Instrument, dass zum Beispiel die Tonleitern alle auf dem (.) Xylophon auch gespielt werden, weil's da auch relativ anschaulich ist und () es auch die können, die kein Instrument haben. Dass sie mal das, *das Hören mit dem Tun auch verbinden*“ (B5 : 222–228, Kursivierung durch mich).

wird, lässt sich zum einen daran zeigen, wie sie auf Theorie bezogen wird: Einige Befragte stellen Theorie und Praxis in einen funktionalen Zusammenhang, Theorie wird also als Voraussetzung von Praxis gesehen. Andere betonen die Unterscheidung, Praxis bildet dann einen Gegenbegriff zu Theorie. Ersteres, ein funktionaler Zusammenhang von Praxis und Theorie, findet sich nur bei einigen Befragten: Diese streben beispielsweise an, dass Schüler*innen auf Grundlage ihrer musiktheoretischen Kenntnisse gestalterisch tätig werden und bewusste Entscheidungen treffen. In einer zweiten, größeren Gruppe von Interviewten wird Praxis als Gegenbegriff zu Theorie gedacht, meint also Umgangsweisen mit Musik, die als ‚nicht theoretisch‘ begriffen werden (Ruf, 2014a, S. 135–136).¹² Die Verbindung von Theorie und Praxis wird auch in dieser Gruppe betont, hat allerdings eher additiven Charakter.¹³ Damit meine ich, dass in der Unterrichtsgestaltung die Auseinandersetzung mit Musiktheorie um Momente von Praxis ergänzt wird. Ein Beispiel dafür findet sich bei B4 (33–37): „Und ich versuch die Musiktheorie natürlich immer mit der Praxis zu verbinden (.) Also ich arbeite auch viel mit [...] Glockenspielen als Instrumenten, die die Schüler (.) spielen sollen und (.) die müssen bei mir eine Tastatur basteln [...]“. In diesem Zitat wird mit Praxis sowohl das Spielen von Glockenspielen als auch das Basteln einer Tastatur beschrieben. Das zeigt beispielhaft, dass Praxis sehr Unterschiedliches bedeuten kann, wenn sie als Gegenbegriff zu Theorie verstanden wird.¹⁴ Was ist das Gemeinsame solcher Momente, also woran machen die Befragten fest, dass es sich um Praxis in diesem Sinne handelt? Meine Vermutung ist, dass das entscheidende Kriterium für die Lehrer*innen ist, dass Schüler*innen in solchen Momenten beobachtbar tätig sind: Sie tanzen, spielen ein Instrument, bewegen sich im Raum oder Ähnliches, sind also tätig – auf nicht mit Theorie assoziierte Weise (wie schreiben oder sprechen).

Insgesamt ist der Bezug auf Praxis für alle Befragten ein wesentlicher Aspekt von Musiktheorie. Mit Blick auf die Gestaltung des Unterrichts wird Musiktheorie unterschiedlich auf Praxis bezogen: Sie wird entweder insofern praktisch, als

12 Typischerweise wird Musiktheorie nicht Musikpraxis gegenübergestellt. Stattdessen scheint sie als Teil von „Theorie“ gesehen zu werden, insofern als Gegenbegriff meist „Praxis“ zu beobachten ist. Den Begriff „Musikpraxis“ gebrauchen die Befragten insgesamt nur selten. Auch wenn es oft (s.o.) um solche geht, wird sie konzeptionell eher unter „Praxis“ subsumiert. Ich interpretiere das als Hinweis darauf, dass für die entsprechenden Befragten Musiktheorie und Theorie konzeptuell enger verbunden sind als Musiktheorie und Musikpraxis.

13 In einer Formulierung Weidners (2015, S. 92) ließe sich in vielen Fällen von einem „Zusammenspiel aus forciertem Praxisbezug und unterkomplexer Theorie“ sprechen, wenn praktische Momente der Unterrichtsgestaltung nur darauf ausgerichtet sind, bestimmte Grundlagen zu transportieren.

14 Auch im (musik-)pädagogischen Diskurs werden mit „Praxis“ im Kontext der Behandlung von Musiktheorie verschiedene Vorstellungen verbunden: Dazu gehört, dass ein Instrument gespielt wird, eine Hörvorstellung behandelter Musik vorliegt oder gemeinsam im Klassenzimmer musiziert wird (s. Ruf, 2022).

sie in Anwendung gebracht wird (wenn sie als Voraussetzung von Praxis gesehen wird), oder sie wird mit Momenten der Unterrichtsgestaltung kombiniert, die als praktisch eingeordnet werden und in denen Schüler*innen typischerweise beobachtbar tätig sind (wenn Praxis als Gegenbegriff von Theorie gesehen wird).

3.5 Zusammenfassung der Aspekte und Strategien

Die Erkenntnisse lassen sich in einem Modell des Denkens über das Unterrichten von Musiktheorie zusammenfassen. Musiktheorie wird unter vier zentralen Aspekten thematisiert: Den Grundlagen, die propositional fassbares Wissen über Musiktheorie beinhalten, dem Zusammenhang mit Musikstücken, der Verbindung zum Hören und dem Bezug zu Praxis. Mit dem Aspekt der Grundlagen korrespondiert Alphabetisierung als unterrichtliche Strategie. Die anderen Vorgehensweisen stellen typischerweise eine Verbindung zu dem jeweils korrespondierenden Aspekt und den Grundlagen her. Ihre unterschiedlichen Ausprägungen machen die Qualität dieser Verbindungen aus: Die Behandlung von Musikstücken kann darauf abzielen, Stücke zu erschließen oder Grundlagen zu exemplifizieren. Der Einsatz von Er klingendem kann sich auf Grundlagen beschränken oder auch Musik beinhalten, nur teilweise stellt er auf Erfahrungen ab. Praxis wird entweder als Anwendung von Musiktheorie verstanden (wenn diese als Voraussetzung gedacht wird) oder als Tätigsein im Zusammenhang mit der Thematisierung von Musiktheorie (wenn sie einen Gegenbegriff zu ihr darstellt). In Abbildung 1 stelle ich das Modell grafisch dar.

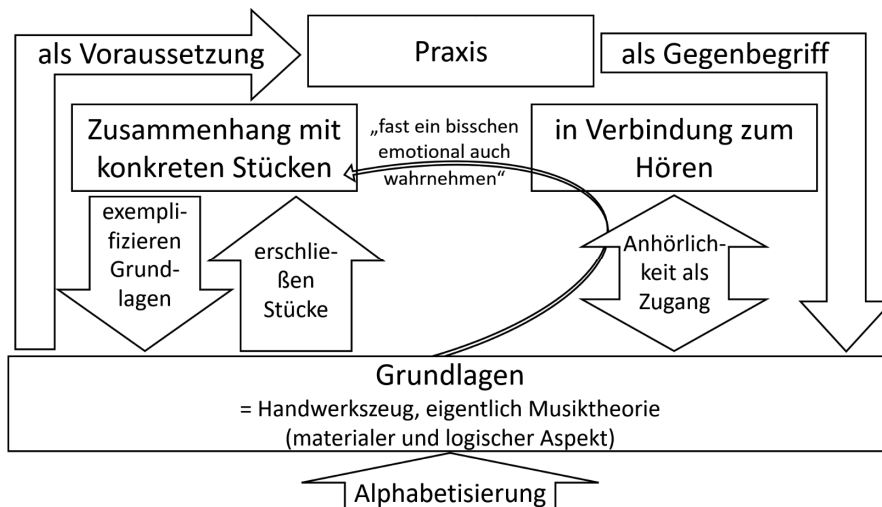


Abbildung 1: Aspekte (in Kästen) werden durch unterrichtliche Strategien (Pfeile) thematisiert und miteinander in Beziehung gebracht.

In der Grafik nur angedeutet habe ich, dass durch unterrichtliche Strategien auch mehr als zwei Aspekte verbunden werden können. Beispielhaft dafür steht B2s angeführtes Vorgehen, für das Hören von Kadenzen in Musikstücken zu sensibilisieren (s. 3.3).

Anhand der Grafik lässt sich nachvollziehen, warum ich zwischen dem Zusammenhang mit konkreten Stücken und der Verbindung zum Hören getrennt habe: Zum einen steht Musiktheorie nicht nur im Zusammenhang mit Musikstücken, wenn dabei etwas gehört wird, sondern beispielsweise auch, wenn eine Partitur studiert wird. Zum anderen können bei der Behandlung von Musiktheorie nicht nur Musikstücke, sondern auch Grundlagen gehört werden. Es ist also als ein Ergebnis der Arbeit zu verstehen, dass diese Differenzierung nötig ist für eine adäquate Beschreibung des Deutungswissens von Musiklehrer*innen. Dasselbe gilt für unterschiedliche Begriffe von Praxis. Je nachdem, ob diese als Voraussetzung von Musiktheorie oder als Gegenbegriff konzipiert werden, fällt das Bemühen um Praxis anders aus: In ersterem Fall wird nach Anwendungsmöglichkeiten von Musiktheorie gesucht, in letzterem Fall wird angestrebt, die Thematisierung von Musiktheorie mit Momenten der Unterrichtsgestaltung zu verbinden, in denen Schüler*innen beobachtbar tätig sind.

4. Drei Idealtypen des Denkens über das Unterrichten von Musiktheorie

Die beschriebenen Ausprägungen sind typischerweise in bestimmten Kombinationen zu beobachten. Davon ausgehend habe ich drei Idealtypen – in heuristischer Absicht idealisiert (Kelle & Kluge, 2010, S. 106) – des Denkens über das Unterrichten von Musiktheorie identifiziert. Es handelt sich dabei um den grammatikalistischen, den relationierenden und problematisierenden Typ. Wenn ich diese im Folgenden vorstelle, fasse ich zuerst jeweils in einem kurzen Absatz den entsprechenden Begriff von Musiktheorie zusammen. Dann gehe ich darauf ein, wie die oben dargestellten Herangehensweisen ausgeprägt sind. In einem dritten Absatz beschreibe ich jeweils kurz die angestrebten Lehrziele, wobei ich insgesamt drei Gruppen von Zielen identifiziert habe: Zum einen affektive Ziele (Interesse an und Freude durch Musik), zum anderen kognitive Ziele, wobei darunter einerseits Verstehen von Musik, andererseits Kenntnis und Verstehen der Grundlagen fallen.

4.1 Grammatikalistischer Typ

Der grammatikalistische Typ¹⁵ identifiziert Musiktheorie vor allem mit den Grundlagen. Teils werden dabei der materiale oder der logische Aspekt stärker betont. Andere Aspekte von Musiktheorie sind eher schwach ausgeprägt und werden typischerweise nur unter Bezug auf die Grundlagen angeführt.

Musikstücke behandelt dieser Typ in der Absicht, Grundlagen zu exemplifizieren oder zu erschließen. Die Verbindung zum Hören ist schwach ausgeprägt und nur selten auf konkrete Stücke bezogen. Wird Erklingendes eingesetzt, geht es Musiklehrer*innen dieses Typs weder um hörendes Verstehen von Musik noch um (ästhetische) Erfahrung. Praxis wird als Gegenbegriff zu Musiktheorie gedacht.

Aus Sicht des grammatikalistischen Typs steht Musiktheorie dem Erreichen affektiv-sozialer Zielen wie Freude an Musik entgegen. Wenn angestrebt wird, dass die Schüler*innen Hörfähigkeiten entwickeln, ist das beschränkt auf die Grundlagen, deren Kenntnis und Verstehen für ihn das wichtigste Lehrziel darstellen. Die Möglichkeit eines Verstehens von Musik wird nicht angesprochen oder deutlich relativiert. Insgesamt wird nicht erwartet, dass Grundlagen später verlässlich angewandt werden oder anderweitig Bedeutung entfalten können. Stattdessen wird mit Legitimationsfiguren wie „Allgemeinbildung“ und „Ahnung“ argumentiert.

4.2 Relationierender Typ

Der relationierende Typ setzt die Grundlagen ebenfalls voraus, ohne jedoch den materialen oder den logischen Aspekt besonders zu betonen. Er relationiert sie nicht nur zueinander, sondern auch zu den anderen Aspekten von Musiktheorie.

Kennzeichnend für ihn ist, dass er nicht nur anstrebt, die Grundlagen als Handwerkszeug einzusetzen, sondern dass er das auch für erreichbar hält. Ihre Kenntnis soll helfen, Stücke – auch hörend – zu erschließen und zu Praxis befähigen, wobei unter dieser sowohl Musikpraxis als auch Analyse verstanden wird.¹⁶

Der relationierende Typ strebt an, dass die Schüler*innen Musik – insbesondere auch hörend – besser verstehen lernen, was auch ihren Musikgenuss steigern soll. Dieser Typ arbeitet also darauf hin, dass Schüler*innen durch den

15 Den Namen leite ich vom Konzept des „Grammatikalismus“ (Schäfer-Lembeck, 2003, S. 206) ab.

16 Analyse wird von Befragten des relationierenden Typs als Praxis *und* als Musiktheorie verstanden. Dieser Typ geht nicht von einer unüberwindbaren Theorie-Praxis-Dichotomie aus (vgl. ausführlich Ruf, 2022).

Umgang mit Musiktheorie Kompetenzen entwickeln, die über eine Reproduktion und Anwendung von Grundlagen hinausgehen.

4.3 Problematisierender Typ

Der problematisierende Typ¹⁷ identifiziert Musiktheorie, wie der grammatikalistische Typ, selbstverständlich mit den Grundlagen. Auch bei ihm ist es möglich, dass entweder der materiale oder der logische Aspekt besonders betont werden. Die anderen Aspekte spielen im Musiktheorie-Begriff des problematisierenden Typs ebenfalls eine Rolle. Sie werden allerdings vor allem auf die Grundlagen bezogen, die „eigentlich“ als Musiktheorie verstanden werden.

Hinsichtlich der Behandlung von Musikstücken geht es teils darum, dass mit Hilfe des Handwerkszeugs Musikstücke erschlossen werden, teils darum, dass anhand von Musikstücken die Grundlagen begriffen werden sollen. Der Einsatz von Er klingendem wird betont, gleichzeitig herrscht aber Skepsis bezüglich der Möglichkeiten vor, im Musikunterricht Hörverständnis zu fördern. Der problematisierende Typ betont den Bezug zu Praxis, wobei er sie, wie der grammatikalistische Typ, als Gegenbegriff von Theorie denkt.

Mit Blick auf affektiv-soziale Ziele ist der problematisierende Typ unbestimmt; es kann sein, dass Musiktheorie als solchen Zielen entgegenstehend gesehen wird, aber auch, dass angestrebt wird, dass die Schüler*innen ein Interesse für Musik oder Musiktheorie entwickeln. Einerseits wird argumentiert, Schüler*innen sollten durch Musiktheorie lernen, Musik besser zu verstehen. Andererseits wird diese Möglichkeit deutlich relativiert: Nur eingeschränkt wird erwartet, dass Grundlagen später verlässlich angewandt werden oder anderweitig Bedeutung entfalten können. Teils wird mit dem Erwerb von „Allgemeinbildung“ und „Ahnung“ argumentiert.

4.4 Zuordnung der Befragten und Besprechung der Typologie

Insgesamt lassen sich die drei Typen des Denkens über das Unterrichten von Musiktheorie auf einem Kontinuum verorten. Während der grammatikalistische und der relationierende Typ dessen Pole markieren, liegt der problematisierende Typ in einem Übergangsbereich: Weder zielt er beim Denken über Musiktheorie bloß auf eine selbstzweckhafte Kenntnis der Grundlagen (wie der grammatikalistische Typ) noch sieht er sich in der Lage, ein Verstehen von Musik durch das Unterrichten von Musiktheorie (verlässlich) zu befördern, wie das der relationierende Typ tut. Damit ist das Unterrichten von Musiktheorie für ihn mit

17 Befragte dieses Typs problematisieren oft das Unterrichten von Musiktheorie. Mögliche Ursachen dafür werden in Kapitel 4.4 untersucht.

einem didaktischen Problem verbunden: Einerseits ist die Kenntnis der Grundlagen für ihn, anders als für den grammatikalistischen Typ, kein hinreichendes Ziel. Andererseits scheint ihm das Ziel eines verbesserten (hörenden) Verstehens von Musik durch die Behandlung von Musiktheorie im Unterricht nicht oder nur eingeschränkt erreichbar zu sein. Daher liegt nahe, dass er Musiktheorie als Gegenstand des Musikunterrichts problematisiert.

Im Musiktheorie-Begriff des problematisierenden Typs werden die Grundlagen stark betont, wobei im Gegensatz zum grammatikalistischen Typ auch die anderen Aspekte von Musiktheorie für wichtig gehalten werden. Ich vermute, dass ein problematisierendes Denken über das Unterrichten von Musiktheorie daraus resultiert, dass ein Einbezug der anderen Aspekte oft scheitert. Weil Ziele, die sich als „Verstehen von Musik“ zusammenfassen lassen, häufig als nicht erreichbar gesehen werden, findet auch in diesem Typ eine weitgehende Beschränkung auf die Grundlagen statt. Anders als der grammatikalistische Typ nimmt der problematisierende Typ im Zusammenhang aber Probleme wahr. Die Dienstälteren dieses Typs sehen diese Probleme meist als gelöst an: Musiktheorie erscheine in ihrem Unterricht ja nicht bloß alphabetisierend, sondern auch im Zusammenhang mit Musikstücken, in Verbindung zum Hören und unter Bezug auf Praxis. Aufgrund der oben beschriebenen Ausprägungen dieser Aspekte vermute ich aber, dass sie im Wesentlichen die Grundlagen unterrichten. Die tendenziell geringere Problemwahrnehmung schreibe ich einer größeren Routine zu: Der Unterricht läuft sozusagen rund, auch wenn er sich mit Blick auf Musiktheorie im Wesentlichen an den Grundlagen orientiert.

Wie prägen sich die unterschiedlichen Typen biografisch aus? Unter anderem scheint der selbst erlebte Schulunterricht eine wichtige Rolle zu spielen. So betonen beispielsweise B8 und B6, deren Vorstellungen über das Unterrichten von Musiktheorie weit auseinanderklaffen, den Vorbildcharakter selbst erlebten Unterrichts. Auch bei den meisten anderen Befragten lässt sich beobachten, dass ihr Begriff schulischer Musiktheorie stärker durch ihre eigene Schulzeit geprägt ist als durch ihr Studium.¹⁸ B3 (415–424) führt beispielsweise als „das Paradebeispiel für (...) harmonische Analyse“ eine Episode aus seinem eigenen Schulunterricht an. Ich vermute vor diesem Hintergrund, dass es in biografisch früh erworbenen Selbstverständlichkeiten gründen kann, wenn Musiktheorie im Wesentlichen mit Grundlagen identifiziert wird. Daraus könnte grammatikalistisches Denken über das Unterrichten von Musiktheorie resultieren. Für die Frage, warum Lehrer*innen eher relationierend oder problematisierend über das Unterrichten von Musiktheorie denken, scheint mir darüber hinaus auch ihre Arbeitsumgebung wichtig, worauf ich im folgenden Absatz eingehen werde.

18 Das erinnert an die schon 1908 von Klein (1908/1967, S. 1) beschriebene „doppelte Diskontinuität“. Auch Helsper (2018, S. 132) weist darauf hin, „dass die Lehrerbildung bezüglich der impliziten, früh erworbenen Überzeugungen nur wenig transformatorisches Potenzial entfaltet“.

Ordnet man außerdem die Befragten den jeweiligen Typen danach zu, inwiefern sie spezifische Ausprägungen und Eigenschaften aufweisen, also wie weit sie mit den Idealtypen übereinstimmen, lässt sich das mit Tabelle 2 veranschaulichen:

Tabelle 2: Zuordnung der Befragten zu den Typen. Lehrende am musischen Gymnasium sind unterstrichen dargestellt.

Grammatikalistischer Typ			Problematisierender Typ				Relationierender Typ			
B5	<u>B8</u>	B3	B1	B4	B9	B11	B2	<u>B10</u>	<u>B7</u>	<u>B6</u>

Keine der vier an einem musischen Gymnasium tätigen Lehrkräfte kann dem problematisierenden Typ zugeordnet werden. Es finden sich Hinweise dafür, dass das kein Zufall ist. Das Unterrichten an einem Gymnasium mit Musikschwerpunkt (dort erhalten alle Schüler*innen unter anderem Instrumental- oder Gesangsunterricht), bietet förderliche Rahmenbedingungen. Gehen Lehrende an einem musischen Gymnasium nicht (wie das beim grammatikalistischen Typ der Fall ist) von einem Begriff schulischer Musiktheorie aus, der im Wesentlichen auf Grundlagen verweist, fällt es ihnen ungleich leichter, auch die anderen Aspekte zu thematisieren. Darin könnte der Grund dafür liegen, dass ein Verstehen von Musik dort nicht nur angestrebt, sondern auch tatsächlich für erreichbar gehalten wird. B2 lässt sich als einziger der Befragten, die nicht an einem musischen Gymnasium unterrichten, dem relationierenden Typ zuordnen. Auffällig ist, dass er schon mit der ersten längeren Ausführung im Interview seinen Begriff von Musiktheorie beschreibt. Dabei lässt sich eine Verbindung zum Hören beobachten, die im Zusammenhang mit Musikstücken steht, eine Behandlung von Stücken, bei denen es um diese geht, und als praktisch verstandene Umgangsweisen, in denen Musiktheorie angewandt wird. Ich vermute, dass sein Begriff von Musiktheorie, bei dem die unterschiedlichen Aspekte klar aufeinander bezogen sind und der auf Umgangsweisen mit Musik ausgerichtet ist, ihm ein relationierendes Denken über das Unterrichten von Musiktheorie ermöglicht. Es kann also vorkommen, dass eine Lehrkraft an einem nicht musischen Gymnasium dem relationierenden Typ zuzuordnen ist. Umgekehrt ist es auch möglich, dass Lehrer*innen an einem musischen Gymnasium – wie B8 – unter Musiktheorie vor allem Grundlagen verstehen. Sowohl Biografie als auch Rahmenbedingungen können beeinflussen, wie Lehrer*innen über das Unterrichten von Musiktheorie denken.¹⁹

19 Diese Beobachtung hatte schon Ruf (2014a, S. 140–141) gemacht. In diesem Aufsatz blieb allerdings die Analyse der Begriffe von Musiktheorie rudimentär: Neben einer formalen Unterscheidung in enge und weite Begriffe identifizierte ich einen „materialen Begriff“, in welchem „Musiktheorie als Menge von Inhalten“ (Ruf, 2014a, S. 136) bestimmt wird. Diesen unterschied ich von einem „funktionalen Begriff“, durch den

5. Diskussion und Ausblick

In meiner Interviewstudie mit Gymnasiallehrkräften habe ich drei Idealtypen des Denkens über (das Unterrichten von) Musiktheorie identifiziert. Allen gemeinsam ist, dass Musiktheorie unter vier zentralen Aspekten thematisiert wird: Unter dem Aspekt der Grundlagen geht es um Musiktheorie als in Aussagen fassbares Wissen. Drei weitere Aspekte von Musiktheorie sind, dass sie in einem Zusammenhang mit Musikstücken steht, eine Verbindung zum Hören aufweist und sich auf Praxis bezieht. Je nachdem, welcher dieser Aspekte im Vordergrund steht, liegen verschiedene unterrichtliche Umgangsweisen mit dem Gegenstand nahe. Die drei identifizierten Typen unterscheiden sich zum einen darin, wie diese Aspekte betont werden. So sind beispielsweise beim grammatikalistischen Typ vor allem die Grundlagen zentral. Zum anderen unterscheiden sich die Typen darin, wie die Aspekte ausgeprägt sind. Der relationierende Typ versteht unter Praxis beispielsweise eher eine Anwendung musiktheoretischer Kenntnisse (z. B. als Grundlage fürs Musizieren); die beiden anderen Typen verstehen Praxis eher als ein zu Theorie komplementäres Element der Unterrichtsgestaltung und beschreiben damit Momente, in denen die Schüler*innen beobachtbar tätig sind. Befragte aller Typen betonen also die Bedeutung von Praxis, meinen damit aber Unterschiedliches. Analoges gilt für die Aspekte des Zusammenhangs mit Musikstücken und der Verbindung zum Hören. Solche Konfigurationen von Betonungen und Ausprägungen der Aspekte fasse ich jeweils als Begriff von Musiktheorie zusammen. Jedem Typ lässt sich ein solcher Begriff zuordnen, also ein Verständnis davon, was Musiktheorie im Musikunterricht ausmacht.

Vor diesem Hintergrund können Problematisierungen des Unterrichtens von Musiktheorie rekontextualisiert werden. Beispielsweise lassen sich für den problematisierenden und, noch ausgeprägter, für den grammatikalistischen Typ reduktionistische Begriffe von Musiktheorie (vgl. Krause, 2011, S. 24) zeigen, wenn diese vor allem mit den Grundlagen identifiziert wird. Dass Notenschrift losgelöst thematisiert wird (vgl. Schütz, 1996, S. 97), lässt sich bei diesen Typen ebenfalls zeigen: Die entsprechenden Befragten beschreiben ausgedehnte Momente von Alphabetisierung.

Musiklehrer*innen sehen Musiktheorie nicht allgemein als „bloßes [...] Methodenarsenal bzw. eine reine Begriffssammlung“, wie Weidner (2012, S. 311) das für den akademischen musikpädagogischen Diskurs herausarbeitet. Zwar spielen diese Punkte, die ich als Grundlagen zusammenfasse, auch für Lehrer*innen eine wichtige Rolle. Allerdings bleibt nur der grammatikalistische Typ bei ihnen stehen. Der problematisierende Typ verweist immer wieder auch auf weitere

„Musiktheorie [...] von ihrer Funktion her bestimmt wird“ (Ruf, 2014a, S. 137). Letzterer Begriff ist nur schwach konturiert, da ‚Funktionen‘ auf unterschiedlichen Ebenen verortet sein und beispielsweise auch Klassenführung oder Zensurenvergabe umfassen können.

Aspekte, dennoch spielen die Grundlagen in seinem Denken über Musiktheorie eine hegemoniale Rolle. Der relationierende Typ versteht Musiktheorie als Mittel, mit dem tatsächlich ein Verstehen von Musik gefördert werden kann, typischerweise als hörendes Verstehen konzipiert.

Ich gehe davon aus, dass Musiklehrer*innen ihren Unterricht ausgehend von ihrem Deutungswissen strukturieren (Bogner et al., 2014, S. 76; Meuser & Nagel, 2002, S. 259). Insofern sind die hier vorgestellten Ergebnisse bedeutsam für die Frage danach, wie Musiktheorie an Schulen unterrichtet wird. Dabei wäre zu untersuchen, ob sie quantitativ zu bestätigen und inwiefern sie auf Musiklehrer*innen anderer Schularten und in anderen Bundesländern übertragbar sind. Eine weitere interessante Anschlussfrage wäre auch, wie die unterschiedlichen Typen aus der Perspektive der Lernenden eingeordnet werden.

Literatur

- 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.
- Bäßler, H. & Nimczik, O. (2002). Elementarlehre – ein elementares Missverständnis? *Musik & Bildung*, (2), 4–7.
- Bieneck-Hempel, M. (2009). *Musiktheorie im Musikunterricht an niedersächsischen Gymnasien. Eine Bestandsaufnahme mit statistischer Auswertung* (Musikwissenschaft, Musikpädagogik in der Blauen Eule). Die Blaue Eule.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung* (Qualitative Sozialforschung). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5>
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2015). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4. Aufl.). Sage Publications.
- Gies, S., Jank, W. & Nimczik, O. (2001). Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen. *Diskussion Musikpädagogik*, (9), 6–24.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- Ickstadt, A., Imort-Viertel, C. & Lang, R. (2022). Wie Musiktheorie in der Schule unterrichtet wird: Eine empirische Studie in Berlin und Baden-Württemberg. In T. Fesefeldt, A. Ickstadt, A. Jeßulat, K. Sprau, K. Steinhäuser, B. Tuercke, ... E. Vlitakis (Hrsg.), *Kombinatorik und Spiel. Wege musikalischen Denkens: Festschrift für Stefan Prey*. Universität der Künste Berlin.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 15, 2., überarb. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klein, F. (1908/1967). *Elementarmathematik vom höheren Standpunkte aus, I. Arithmetik. Algebra. Analysis* (Die Grundlehren der mathematischen Wissenschaften in Einzeldarstellungen, Bd. 14, 4. Aufl.). Springer.

- Krause, M. (2011). »Wozu brauche ich das?«. Der Anteil der Musiktheorie an der Konstruktion musikbezogener Bedeutung in Schule und Hochschule. *ZGMTH*, 8(1), 23–25. <https://doi.org/10.31751/613>
- Messmer, R. (2011). *Ordnungen der Alltagserfahrung: Neue Ansätze zum Theorie-Praxisbezug und zur Fallarbeit in der Lehrerbildung*. Zugl.: Oldenburg, Univ., Habil.-Schr., 2010. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2002). Vom Nutzen der Expertise. ExpertInneninterviews in der Sozialberichterstattung. In A. Bogner (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 2570–272). Leske und Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93270-9_13
- Peterson, P. L., Fennema, E., Carpenter, T. P. & Loef, M. (1989). Teachers' Pedagogical Content Beliefs in Mathematics. *Cognition and Instruction*, 6(1), 1–40. https://doi.org/10.1207/s1532690xcio601_1
- Radtko, F.-O. (1996). *Wissen und Können: Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung*. Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung: Bd. 8. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ruf, B. (2012). Rezension: „Melanie Bieneck-Hempel (2009). Musiktheorie im Musikunterricht an niedersächsischen Gymnasien. Eine Bestandsaufnahme mit statistischer Auswertung“. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 3(1). <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/68>
- Ruf, B. (2014a). Wie denken Lehrer*innen über (das Unterrichten von) Musiktheorie. In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit. Participation and Equity* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 35, S. 131–143). Waxmann.
- Ruf, B. (2014b). Wissen als Voraussetzung ästhetischer Erfahrung? Eine Skizze anhand von Beispielen aus der Kunst. In O. Jahraus, E. Liebau, E. Pöppel & E. Wagner (Hrsg.), *Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz* (Erlanger Beiträge zur Pädagogik, Bd. 13, S. 106–120). Waxmann.
- Ruf, B. (2022). Doing Music Theory? Teachers' Notions about Practice When Teaching Music Theory. In T. Buchborn, T. de Baets, G. Brunner & S. Schmid (Hrsg.), *Music is What People do* (European Perspectives on Music Education, Bd. 11, S. 261–272). Helbling.
- Ruf, B. (i. V.) *Musiktheorie im Musikunterricht. Eine qualitative Studie zum Deutungswissen von Lehrenden* (Arbeitstitel).
- Schäfer-Lembeck, H.-U. (2003). Begriff und Praxis – Einblicke in eine Fortbildungsveranstaltung. In Verband Bayerischer Schulmusiker e. V. (Hrsg.), *Zwischen Nützlichkeitsdenken und kulturellem Auftrag. Musikunterricht für die Schule des 21. Jahrhunderts* (Akademiebericht, Bd. 384, S. 205–214).
- Scherf, D. (2013). *Leseförderung aus Lehrersicht: Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens*. Springer VS.
- Schütz, V. (1996). Schwierigkeiten bei der Verständigung über Musik in Zeiten der Transkulturalität. Über einige Probleme eines Musikpädagogen mit der Musikwissenschaft. In T. Ott & H. v. Loesch (Hrsg.), *Musik befragt, Musik vermittelt. Peter Rummenhölter zum 60. Geburtstag* (S. 91–105). Wissner.
- Staub, F. C. & Stern, E. (2002). The Nature of Teachers' Pedagogical Content Beliefs Matters for Students' Achievement Gains. Quasi-Experimental Evidence From Elementary Mathematics. *The Journal of Educational Psychology*, 94(2), 344–355. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.344>

- 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., akt. und erw. Aufl., S. 353–379). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_16
- Weidner, V. (2012). ‚Die‘ Musiktheorie ‚der‘ Musikpädagogik. Systemtheoretische Beobachtungen. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 33, S. 300–315). Die Blaue Eule.
- Weidner, V. (2015). *Musikpädagogik und Musiktheorie: Systemtheoretische Beobachtungen einer problematischen Beziehung*. Perspektiven musikpädagogischer Forschung: Bd. 3. Waxmann.
- Wiater, W. (2008). *Unterrichtsprinzipien* (Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik, 3., überarb. Aufl.). Auer.
- Wieland, W. (1999). *Platon und die Formen des Wissens* (2., durchgesehene und um einen Anhang und ein Nachwort erw. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wieser, D. (2008). *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden: Eine qualitative Interviewstudie. Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Heidi Rösch*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Benedikt Ruf
Senftenauerstr. 110
80689 München
benedikt.ruf@posteo.de