

Weidner, Verena

'Die' Musiktheorie 'der' Musikpädagogik. Systemtheoretische Beobachtungen

Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen : Die Blaue Eule 2012, S. 300-315. - (Musikpädagogische Forschung; 33)*



Quellenangabe/ Reference:

Weidner, Verena: 'Die' Musiktheorie 'der' Musikpädagogik. Systemtheoretische Beobachtungen - In: Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen : Die Blaue Eule 2012, S. 300-315* - URN: urn:nbn:de:01111-opus-87625 - DOI: 10.25656/01:8762

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-opus-87625>

<https://doi.org/10.25656/01:8762>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Musikpädagogische Forschung
Research in Music Education

Jens Knigge
Anne Niessen
(Hrsg.)

Musikpädagogisches Handeln

Begriffe, Erscheinungsformen,
politische Dimensionen

Music Education: Concepts,
Practices, and Political Dimensions



Inhalt

Jens Knigge & Anne Niessen

Vorwort 9

Preface

Beiträge zum Tagungsthema

Hermann J. Kaiser

LernArbeit 17

Learning : Labour

Adrian Niegot

„Die Zukunft war früher auch besser“: Anmerkungen zum musikpädagogischen Handlungs- und Geschichtsbegriff aus gedächtnis- und erinnerungstheoretischer Perspektive 41

The Future Looked Brighter in the Past: Remarks on the Perception of Activity and History in Musical Education from the Perspective of Memory Research Theory

Christian Harnischmacher & Ulrike Hörtzsch

Motivation und Musikunterricht. Eine empirische Studie zum Vorhersagewert des Motivationsmodells Musikalischen Handelns auf die Einstellung zum Musikunterricht aus Schülersicht 56

Motivation and Music Lessons. An Empirical Study about the Predictive Value of the Model of Motivation Concerning Musical Action on the Attitude Towards Music Lessons from Students' Point of View

Christian Harnischmacher & Viola Hofbauer

Musikpädagogisches Handeln und Vorurteil. Eine experimentelle Studie zum Einfluss von Status und Schulform auf die Bewertung von Musikunterricht bei Musiklehramtsstudenten und Schülern 70

Music Education – Action and Prejudice: An Experimental Study about the Influence of Status on the Evaluation of Music Teaching

Florian Hantschel, Kai Stefan Lothwesen & Richard von Georgi
 Subjektive Handlungskompetenz von Musikstudierenden: 86
 Ein Gruppenvergleich unterschiedlicher Studiengänge
 Subjective Action Competence of Music Students: A Comparison of
 Different Fields of Study

Bernd Clausen & Sebanti Chatterjee
 Dealing with ‘Western Classical Music’ in Indian Music Schools. 112
 A Case Study in Kolkata, Bangalore, Goa and Mumbai

Symposium: Kooperation im JeKi-Unterricht

Melanie Franz-Özdemir
 Interprofessionelles Teamteaching: Realisierungsformen und 132
 institutionelle Bedingungen. Evaluation einer Kooperation
 zwischen Grund- und Musikschulen im Programm „Jedem Kind
 ein Instrument“
 Interprofessional Team-Teaching: Types of Implementation and Institutional
 Requirements

Sabrina Kulin & Knut Schwippert
 Kooperationsbeziehungen im JeKi-Kontext: Beweggründe 152
 zur Kooperation und Merkmale gemeinsamer Reflexion
 methodischer und didaktischer Fragen
 Collaboration in the Context of JeKi: Reasons to Initiate Collaboration and
 Characteristics of Reflection of Methodical and Didactical Issues

Monika Cloppenburg & Martin Bosen
 Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft im Unterricht 172
 zu mehr Lehrerkooperation? Ein Vergleich von Lehreraussagen
 zur Kooperation mit Musikschullehrkräften und Fachlehrkräften
 in der Grundschule
 Does the Presence of a second Teacher in the Classroom Bring More
 Teacher Collaboration? A Comparison of Teachers’ Statements on
 Collaboration with Instrumental and Subject Teachers in Elementary School

| | |
|--|-----|
| <i>Katharina Lehmann, Lina Hammel & Anne Niessen</i> | |
| „Wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“. Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“ | 195 |
| Responsibilities within the “Teachers’ Tandem” in the “Jedem Kind ein Instrument” Program | |
| | |
| Freie Beiträge | |
| <i>Thomas Busch, Jelena Dücker & Ulrike Kranefeld</i> | |
| JeKi-Unterricht – Nein danke? Eine Analyse der Entscheidung für oder gegen die Teilnahme am Programm „Jedem Kind ein Instrument“ in Nordrhein-Westfalen | 213 |
| JeKi – No, Thank You? An Analysis of the Attendance of Children within the Program “An Instrument for Every Child” in Northrhine-Westphalia | |
| | |
| <i>Lina Hammel</i> | |
| Sich über Diskrepanzen definieren: Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie | 237 |
| Defining Oneself by Discrepancy: Self-Concepts of Generalist Music Teachers in Elementary Schools. A Grounded Theory Study | |
| | |
| <i>Franziska Olbertz</i> | |
| Wie Geschwister sich in ihrer musikalischen Entwicklung beeinflussen. Ergebnisse einer Erhebung mit offenem Fragebogen | 256 |
| Sibling Influences on Musical Development. Inquiry with an Open-Ended Questionnaire | |
| | |
| <i>Christoph Louven & Aileen Ritter</i> | |
| Hargreaves‘ „Offenohrigkeit“ – Ein neues, softwarebasiertes Forschungsdesign | 275 |
| Hargreaves‘ “Open-Earedness” – A New, Software-Based Scientific Design | |

| | |
|--|-----|
| <i>Verena Weidner</i> | |
| „Die“ Musiktheorie „der“ Musikpädagogik. Systemtheoretische Beobachtungen | 300 |
| ‘The’ Music Theory of Music Education: Observations from a Social Systems Theory Perspective | |
| <i>Alexander Borst, Jens Knigge</i> | |
| Formative Evaluation – Methodologische Reflexionen zu einer musikpädagogischen Triangulationsstudie | 316 |
| Formative Evaluation – Methodological Reflections on a Mixed-Methods-Study in the Field of Music Education | |
| <i>Christian Rolle</i> | |
| Vom Umgang mit Theorie in der fachdidaktischen Forschung | 337 |
| How to Theorize in Educational Research | |
| <i>Jürgen Vogt</i> | |
| Wo ist eigentlich die kritische Theorie geblieben? Eine Art Vermisstenanzeige | 345 |
| What Has Actually Happened to Critical Theory? Some Kind of a Missing Persons Report | |

„Die“ Musiktheorie „der“ Musikpädagogik. Systemtheoretische Beobachtungen

‘The’ Music theory of Music Education: Observations from a Social Systems Theory Perspective

Summary

Music Education and Music Theory in Germany, as disciplines, often seem in opposition with one another. One reason for this may be the image of Music Theory that exists within the Music Education discourse. The following essay concentrates on the societal background of this image of Music Theory, and tries to find out what interrelations may be responsible for its acceptance, as well as for its rejection. I will use Niklas Luhmann’s ‘System Theory’ as a methodological tool to help to show how special structures inside the fields of Science, Art, and Education are connected to the understanding of Music Theory within Music Education. In the end this way of ‘imagination’ is contrasted with some images from Music Theory as a discipline.

Eine Musiktheorie der Musikpädagogik?

In einer Zeit, in der die großen Entwürfe längst verabschiedet sind, von ‚Systemen‘ und ihren ‚Theorien‘ zu sprechen, mag gewagt, wenn nicht anachronistisch erscheinen (Kaiser, 2004). Anders jedoch, als der Titel es möglicherweise vermuten lässt, beabsichtigen die hier vorgenommenen systemtheoretischen Beobachtungen der ‚musikpädagogischen Musiktheorie‘ keine systematisch durchdachte Vereinheitlichung aller musikpädagogisch relevanten Erscheinungsformen von Musiktheorie, sondern – im Gegenteil – ihre Vervielfältigung. Insofern wäre eher von *Systemkritik* zu sprechen als von einem *Systementwurf*, allerdings ohne dass damit eine in nicht minder großer Geste vorzutragende ‚allgemeine‘ Kritik an ‚den‘ gesellschaftlichen Verhältnissen oder auch nur an ‚der‘ Musikpädagogik als einem ihrer Teildiskurse verbunden wäre.

Ausgangspunkt des Beobachtens ist die These, innerhalb des musikpädagogischen Diskurses existiere bereits ein mehr oder weniger einheitliches und zumeist negativ konnotiertes Modell namens ‚Musiktheorie‘, das sich als solches jedoch keiner systematischen Theoriebildung verdankt. Gemeint sind stattdessen unterschiedliche, anhand von Alltagserfahrungen und theoretischen Versatzstücken gewonnene *Modellvorstellungen*, die insgesamt eine Art Gesamtbild ergeben. Da man davon ausgehen kann, dass sich dieses Musiktheorie-Modell gerade in seiner nicht-theoretisierten Form negativ unter anderem auf die interdisziplinäre Beziehung zwischen Musikpädagogik und Musiktheorie auswirkt,¹ liegt es nahe, die musikpädagogische Musiktheorie genauer in den Blick zu nehmen.

Aufschlussreich sind hier neben Texten, die sich explizit mit Musiktheorie und verwandten Themen wie ‚Harmonielehre‘ oder ‚Analyse‘ beschäftigen, auch solche, die hauptsächlich eine ganz andere Problematik bearbeiten und musiktheoretische Inhalte und Denkweisen nur am Rande streifen.² Sowohl die sich aus der Fragestellung ergebende Fülle an zur Diskussion stehenden Texten als auch die schlichte Unzugänglichkeit dessen, was jeweils ‚gemeint‘ ist, wenn der Begriff ‚Musiktheorie‘ fällt, und noch mehr, wenn lediglich entsprechende Inhalte zur Sprache kommen, verhindern dabei eine in diesem Sinne vollständige Erfassung ‚der‘ musikpädagogischen Musiktheorie. Insgesamt lassen sich jedoch einige regelmäßig wiederkehrende Verwendungsweisen sowohl des Begriffs als auch des damit verbundenen Wortfeldes feststellen, angesichts derer die Frage virulent wird, warum sich genau *dieser* Begriffsgebrauch etabliert hat bzw. welche Faktoren zu seiner Stabilisierung beitragen.

Systemtheoretische Gesellschaftstheorie

In methodisch-theoretischer Hinsicht sollen die nun folgenden Beobachtungen von einer systemtheoretischen Form der Gesellschaftstheorie geleitet werden, wie sie der Soziologe Niklas Luhmann prominent gemacht hat.³ Für den vorliegenden Zusammenhang sind dabei in erster Linie seine Ana-

¹ Zum Verhältnis der beiden Fächer allgemein s. a. Weidner, 2010.

² Auf ‚subkutane Fortschreibungen‘ dieser Art hat Stefan Rohringer kürzlich ausführlich hingewiesen (Rohringer, 2011).

³ Zu seiner soziologischen Systemtheorie allgemein vgl. besonders Luhmann, 1984, zur Gesellschaftstheorie vgl. z. B. Luhmann, 1997.

lysen konkreter gesellschaftlicher Konstellationen relevant, die über grundlegende innergesellschaftliche Strukturzusammenhänge Auskunft geben.

Basis dieser gesellschaftstheoretischen Analysen ist eine Kommunikationstheorie, bei der traditionelle Übersetzungs- oder Vermittlungsmetaphern durch den Systembegriff abgelöst sind. Indem diese Theorie die kommunikativen Prozesse selbst als Systeme metaphorisiert,⁴ macht sie begrifflich sichtbar, was als eine der wichtigsten Grundannahmen der soziologischen Systemtheorie gelten kann: Sinnbildung gilt als ein der Kommunikation emergentes Geschehen, bei dem jedes Zurückrechnen auf entsprechende Sprecherintentionen immer schon zu kurz greift.

Im Zentrum der systemtheoretischen Gesellschaftstheorie steht die Beobachtung verschiedener Kommunikationssysteme, die besonders in ihrer nicht-hierarchischen Anordnung das Bild der modernen Gesellschaft prägen. Orientiert ist diese Form der gesellschaftlichen Primärdifferenzierung⁵ an der funktionalen Ausrichtung der einzelnen Bereiche, welche sich folglich durch eine je eigene, ihrer Funktion gemäße Weise des Kommunizierens auszeichnen.⁶ Die Luhmannsche Gesellschaftstheorie geht dabei von einer der jeweiligen Systemfunktion entsprechenden stabilen Grundstruktur, dem ‚Code‘, aus, dessen Aufgabe es ist, Umwelteindrücke einer bestimmten Fragestellung gemäß zu filtern. So unterscheidet sich beispielsweise das Recht dadurch von anderen Funktionsbereichen, dass es nach ‚recht‘/‚unrecht‘ differenziert, während es die Aufgabe z. B. der Wirtschaft ist, den Zahlungsverkehr zu organisieren. Hinzu kommen ebenfalls systemeigene, aber wechselnde ‚Programme‘, die über die Zuordnung zu den jeweiligen Codewerten entscheiden. Diese je System spezifische und insofern ‚geschlossene‘ Operationsweise garantiert, dass auch ohne äußere Systemgrenzen anschlussfähige (Sinn-)Zusammenhänge zustande kommen, während ‚strukturelle Kopplungen‘ zwischen den Systemen gleichzeitig intersystemische Leistungsbeziehungen ermöglichen. Obwohl also das Rechtssystem allein nach Recht- bzw. Unrechtmäßigkeiten fragt, ist es z. B. auf finanzielle Leistungen seitens der Wirtschaft angewiesen.

⁴ Zur Rhetorik soziologischer Begriffe vgl. Lüdemann, 2004; speziell zur Metaphorik des Systembegriffs vgl. Lüdemann, 2004, S. 35-36.

⁵ Neben dieser funktionssystemischen Ebene beobachtet Luhmann z. B. auch eine organisatorische Ebene sowie zusätzliche innersystemische Differenzierungsebenen, die zum Teil jedoch ein jeweils anderes Differenzierungsverhalten aufweisen.

⁶ Unterschieden werden unter anderem Recht, Wirtschaft, Politik, Wissenschaft, Kunst, Liebe, Religion und Erziehung.

Dadurch ergibt sich eine Beschreibungsform, bei der auf die Annahme gesamtgesellschaftlicher Strukturen als Integrationsfaktoren – etwa gesellschaftsübergreifender Werte oder ‚Rationalität‘ als zumindest in ideeller Hinsicht gemeinsame gesellschaftliche Basis – verzichtet werden kann.⁷ Vor allem bezogen auf dieses möglichst vollständige Vermeiden von theoretisch vorgängigen und nur ontologisch zu postulierenden Strukturen entspricht die Luhmannsche Systemtheorie den Anforderungen ‚nachmetaphysischer‘ (Gesellschafts-)Theorien, wie sie aktuell unter dem Label ‚Poststrukturalismus‘ in unterschiedlichsten Theoriezusammenhängen eine Rolle spielen (Stäheli, 2000a).⁸

Musiktheorien der Musikpädagogik

Betrachtet man die Musikpädagogik als einen gesellschaftlichen Spezialdiskurs,⁹ der relativ zu den funktionalen Bereichen weiter im ‚Vordergrund‘ der Gesellschaft angesiedelt ist, dann lassen sich zahlreiche Verbindungen zwischen ihm und unterschiedlichen funktionssystemischen Konstellationen feststellen. Deutlich wird auf diese Weise, dass ‚die‘ Musikpädagogik es nicht nur mit einem als in sich einheitlich beschreibbaren Sinnzusammenhang zu tun hat – eben dem ‚musikpädagogischen‘ –, sondern darüber hinaus von gesellschaftsinternen Differenzen und Widersprüchen betroffen ist.¹⁰ Bezogen auf ihr Musiktheorie-Bild werden relevante Zusammenhänge besonders dort sichtbar, wo ‚Wissenschaft‘, ‚Kunst‘ und ‚Erziehung‘ eine Rolle spielen. In einem nächsten Schritt wird deshalb die Musiktheorie der Musikpädagogik nacheinander als ‚wissenschaftlicher‘, als ‚künstlerischer‘ und als ‚erzieherischer‘ Sinnzusammenhang beobachtet,

⁷ Luhmann grenzt sich auf diese Weise sowohl vom Strukturfunktionalismus seines systemtheoretischen Vorgängers Talcott Parsons ab, bei dem gesellschaftliche Entwicklung theoretisch stark an die Geltung gemeinsamer Werte gebunden ist, als auch von der Habermasschen Diskurstheorie, die vom Ideal einer *vernünftigen* gesellschaftlichen Kommunikation ausgeht.

⁸ Zur poststrukturalistischen Re-Lektüre der Luhmannschen Systemtheorie bzw. speziell ihrer rhetorischen sowie (theorie-)politischen Strategien vgl. besonders Stäheli, 2000b und 2010.

⁹ Unter ‚Diskurs‘ soll hier keine reine Theorie-, sondern eine Diskurs-/Praxisformation im Sinne der Dekonstruktiven Kulturwissenschaften verstanden werden (vgl. z. B. Reckwitz, 2008).

¹⁰ Auf entsprechende Widersprüche organisatorischer Art, besonders innerhalb der Musikhochschule, hat Brigitte Lion aufmerksam gemacht (Lion, 2008).

bevor anschließend ein konkretes Beispiel zeigen soll, wie unterschiedlich ein einziges Thema dementsprechend aufgefasst werden kann.¹¹

Wissenschaft als Horizont

Die moderne Wissenschaft ist, systemtheoretisch gesehen, in erster Linie damit beschäftigt, auf innerwissenschaftliche Weise wahres Wissen zu produzieren. Für sie stellt sich deshalb vor allem die Frage, wie eine Unterscheidung zwischen ‚wahr‘ und ‚falsch‘ möglich ist, wenn außerwissenschaftliche Kriterien wie religiöse Wahrheiten oder eine gesamtgesellschaftliche Rationalität als Wahrheitsgaranten wegfallen. Luhmann macht hier zwei unterschiedliche Programmtypen aus, die sich im Idealfall wechselseitig ergänzen und kontrollieren: Theorieprogramme, deren Aufgabe darin besteht, in satzförmiger Anordnung für begriffliche Begrenzungen zu sorgen, sowie Methodenprogramme, welche die Entscheidung über die Zuordnung zu genau einem der beiden Codewerte konditionieren (Luhmann, 1990, S. 401-432).

Geht man nun von einer Wissensform aus, die nur eine der beiden Programmsorten nutzt, so liegt es nahe, ihre wissenschaftliche Qualität oder auch ihren Status als Wissenschaft in Frage zu stellen. Als ‚unwissenschaftlich‘ wären also z. B. rein methodische „Rezepte“ (Luhmann, 1990, S. 414) zu verstehen, die im Sinne einer operationalisierbaren Anwendung funktionieren, ohne auf den jeweiligen Beobachterstandort zu reagieren. Wissenschaftlich gesehen fehlte dabei die Kontrolle durch ein theoretisches Programm, das einerseits theoretische Vorannahmen aufzudecken hätte und das andererseits eine bloße Reproduktion der immer gleichen Wissensinhalte zu verhindern hätte.¹²

Auf ein solches Musiktheorie-Bild, also *Musiktheorie als Methode*, trifft man im Rahmen musikpädagogischer Publikationen recht häufig. Beson-

¹¹ Der systemtheoretischen Theorieanlage entsprechend soll damit an die Stelle eines vermeintlich neutralen Beobachters ein Beobachten treten, das seine Kriterien jeweils offen legt.

¹² Mit demselben Ergebnis könnte man formulieren, es fehlte die Kontrolle durch entsprechende *methodologische* Überlegungen, eine „Methodentheorie also“ (Luhmann, 1990, S. 417), aufgrund derer „Entscheidungen“ getroffen werden können – beispielsweise hinsichtlich der Frage, „welche Methode zu welchem Forschungsvorhaben überhaupt passt“ –, die „durch das [methodische] Programm selbst nicht spezifiziert“ sind (Luhmann, 1990, S. 414).

ders deutlich wird dieses Bild, sobald die schulische Musiktheorie zur Diskussion steht. Wenn Christoph Richter z. B. betont,

„Musikunterricht ist nicht Unterricht in Musiktheorie, sondern lehrt theoretische Haltungen einzunehmen, zu erproben, vorhandene Theorieangebote zu benutzen und zu befragen, Gesetzmäßigkeiten und Muster zu entdecken und anzuwenden“ (Richter, 2002, S. 53),

so lässt dies umgekehrt auf eine Form von Musiktheorie schließen, die Richters diesem Textausschnitt unmittelbar vorangestellter Forderung widerspricht:

„Nicht aber kann es Aufgabe und Bestimmung der Musiktheorie als Disziplin und Lehrfach sein, lediglich bestimmte vorgegebene Modelle und Regeln anzuwenden, zu lehren und zu trainieren, ihre Gültigkeit dogmatisch zu postulieren und entdeckendes Erproben, Versuchen, Anwenden auszusperren.“ (Richter, 2002, S. 53)

Ein ähnliches Bild machen auch neutralere Formulierungen deutlich, wie „Musiktheorie [stehe] zu den Musikwerken in einem ähnlichen Verhältnis wie Grammatik zur Sprache“ (Gies, 2011) oder sie sei „im Sinne eines abrufbaren Regelsystems“ (Gies, 2011) zu verstehen. Zum Teil trifft sich diese Vorstellung von Musiktheorie mit der Position, die ihr innerhalb der Musikwissenschaft lange Zeit zukam. Musiktheorie wurde dort als reine Propädeutik aufgefasst, die man zu beherrschen hatte, noch bevor das ‚eigentliche‘, *musikwissenschaftliche* Arbeiten beginnen konnte.

Kunst als Horizont

Als eine Besonderheit des Kunstsystems diskutiert Luhmann das Problem, dass die Grenze zwischen ‚Kunst‘ und ‚Nicht-Kunst‘, also die Grenze zwischen ‚Innen‘ und ‚Außen‘ des Systems, nur schwer zu ziehen sei (Luhmann, 1995). Diese Besonderheit kann man zunächst darauf zurückführen, dass die Strukturen des Kunstsystems im Vergleich zu anderen Funktionsbereichen eine geringere Stabilität aufweisen. Wenn einzelne Kunstwerke sich nämlich gerade durch gewisse *Regelbrüche* oder *-transgressionen* auszeichnen, dann durchbricht ‚gute‘ Kunst zwangsläufig die bis dahin gene-

rierten Systemstrukturen.¹³ Anders als für die Wissenschaft, die zwar ihre Programme wechselt, dabei aber immer nach ‚wahr‘/‚falsch‘ codiert, lässt sich folglich für die Kunst eine solche Grundunterscheidung kaum ausmachen. So spielt z. B. der von Luhmann zunächst vorgeschlagene Code ‚schön‘/‚nicht-schön‘ für viele Kunstarten des 20. Jahrhunderts gar keine Rolle mehr.¹⁴

Wenn eine *Kunsttheorie* sich nun allein auf die ‚schöne Kunst‘ verlässt – also auf das, was sich bereits als ‚gute‘ Kunst bewährt hat – dann stellt sich natürlich die Frage, ob sie in Bezug auf ästhetische Fragen sowie aktuelle Kunsterfahrung überhaupt noch relevant ist.¹⁵

Gerade auf neuere Entwicklungen der Kunst scheint die Musiktheorie, so wie sie von der Musikpädagogik gesehen wird, verhältnismäßig schlecht zu reagieren. Zum einen greife sie immer nur „auf Bach, Haydn, Mozart, Beethoven und Schubert“ (Lindenbaum, 2009, S. 59) zurück, zum anderen sei

„Musiktheorie zur Zeit ... von einem Mangel an Zeitgemäßheit ausgezeichnet, ... Musiktheorie hat also nicht weniger als sich selbst neu zu erfinden. ... In ihrer tradierten Ausrichtung dagegen ist Forschung in der Musiktheorie – auf den Punkt gebracht – eher von leerlaufender selbstgenügsamer Selbstreferentialität bestimmt, die schlicht folgenlos bleibt und bleiben muss.“ (Schläbitz, 2011)

Diese Kritik bezieht sich nicht nur auf die thematisierten Werke, sondern auch auf die dabei genutzten Medien:

„Eine zeitgemäße Musiktheorie würde 1. der digitalen Aufschreibearbeit mehr Aufmerksamkeit widmen, 2. einer aus dem neuen Leitmedium heraus geborenen Musik angemessenes Analyse-Instrumentarium entwickeln...“ (Schläbitz, 2011)

¹³ Im Hinblick auf die Strukturmerkmale des Kunstmediums vgl. auch Lehmann, 2006, besonders S. 142-160.

¹⁴ Entsprechend setzte mit dem Erscheinen von Luhmanns Kunstbuch sogleich eine entsprechende Diskussion um den Kunstcode ein (vgl. z. B. Werber, 1996).

¹⁵ Insofern wäre an dieser Stelle auch die Luhmannsche Kunsttheorie wenigstens einer kritischen Prüfung zu unterziehen. So ließe sich beispielsweise im Anschluss an Harry Lehmann diskutieren, ob das Kunstsystem (ebenso wie die Liebe, die Religion und die Philosophie) grundsätzlich andere Charakteristika aufweist als ‚stabilere‘ Funktionssysteme wie das Rechtssystem oder die Wirtschaft (Lehmann, 2006, S. 135-288).

Insgesamt dürfte dieses Bild unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass innerhalb der Musikpädagogik nur vergleichsweise wenige Musiktheoretiker in Erscheinung treten bzw. vielleicht nur wenige von ihnen als Musiktheoretiker wahrgenommen werden. Bekannt sind beispielsweise einige Publikationen von Clemens Kühn, der in diesem Zusammenhang aber ein eher konservatives Musiktheorie-Bild vermittelt.¹⁶ Sieht ein Musiktheoretiker in ‚Popmusik‘ vor allem ein „schülernahes Mäntelchen“ und räumt er der „abendländischen Kunstmusik“ einen „Vorrang“ gegenüber allen „anderen Musikkulturen“ (Kühn, 2009, S. 3) ein, dann wird der von Lindenbaum und Schläbitz latent erhobene Vorwurf, die Musiktheorie komme nur mit den ‚Klassikern‘¹⁷ zurecht, zumindest nachvollziehbar.

Erziehung als Horizont

Als eines der Hauptprobleme innerhalb des Erziehungssystems macht Luhmann das Zusammentreffen von ‚Erziehung‘ im engeren Sinne und ‚Selektion‘ im Sinne einer Einstufung von Schülerleistungen aus (Luhmann & Schorr, 1979/1988). Das Grundproblem besteht dabei in der unterschiedlichen Strukturierung beider Kontexte: Während der pädagogisch bevorzugte Lernbegriff abhängig vom jeweiligen pädagogischen Programm ist, in jedem Fall aber eine gewisse Komplexität aufweist, muss ‚Lernen‘ für Selektionszwecke vor allem in irgendeiner Weise messbar sein, damit es sich in Zensuren oder Schulabschlüssen abbilden lässt.

Für die ‚Musiktheorie der Musikpädagogik‘ kann man nun feststellen, dass sie bevorzugt mit Lernweisen in Verbindung gebracht wird, die sowohl im Hinblick auf Pädagogik allgemein als auch im Hinblick auf aktuelle musikpädagogische Programme wenig relevant sind. Würde ‚Musiktheorie‘ – also „die Bestimmung von Harmonien“ (Lehmann-Wermser, 2008, S. 122) oder die „Form[bestimmung von] Melodien“ (Lehmann-Wermser, 2008, S. 123) – beispielsweise automatisch „geschlossene Aufgabenstellungen“ (Lehmann-Wermser, 2008, S. 122) und „eindeutige Lösungen“ (Lehmann-Wermser, 2008, S. 124) mit sich bringen, so eignete sie sich für „Testaufgaben“ (Lehmann-Wermser, 2008, S. 122) zwar sehr gut,

¹⁶ Innerhalb der Musiktheorie hingegen ist er vor allem für Neuerungen bekannt. So hat Kühn z. B. im Jahr 2001 in Dresden gemeinsam mit Ludwig Holtmeier den ersten Promotionsstudiengang ‚Musiktheorie‘ eingeführt.

¹⁷ Gemeint sind nicht speziell Werke der Wiener Klassik, sondern generell Klassiker der sog. E-Musik.

ihr pädagogischer Wert wäre dann jedoch eher fragwürdig. Insgesamt trifft sich dieses Bild mit dem Bild von ‚Musiktheorie‘ als einer reinen Methode, die man scheinbar nur anzuwenden braucht, um zum richtigen Ergebnis zu kommen und die entsprechend eindeutig auch kommuniziert werden kann. Dabei erfordert selbstverständlich auch eine „didaktische“ und damit „[o]ffene Aufgabe“ wie „die Untersuchung der musikalischen Mittel, die für bestimmte Wirkungen verantwortlich sind“ (Lehmann-Wermser, 2008, S. 122), musiktheoretisches Wissen. Die weiter oben gezeichneten Bilder lassen jedoch daran zweifeln, ob derartige Aufgaben im Zusammenhang mit schulischem Musikunterricht als *musiktheoretische* Aufgaben wahrgenommen werden.

Hinzu kommt, dass innerhalb der Musikpädagogik mit dem Wechsel von ‚Wissenschaftsorientierung‘ zu ‚Lebensweltorientierung‘ ein Programmwechsel auszumachen ist, der die Musiktheorie in den Bereich der ‚Anti-Programme‘ versetzt hat. So hebt Karl Heinrich Ehrenforth hervor:

„Was brauchen Menschen für ihre grundlegende Lebensorientierung? ... [E]in Orientierungspunkt ... wird sich nicht an lebensfernen Fachsystemen, sondern am Menschen selbst, also humanlebensweltlich festmachen müssen. ABA-Form, Rondo, Sonatenhauptsatz, Quintenzirkel, ... – alles wichtig und gut, aber kaum als ‚Basic Need‘ zu empfehlen.“ (Ehrenforth, 2000, S. 9)

Für Musiktheorie – wenigstens in Form einer Begriffssammlung, wie sie sich bei Ehrenforth andeutet – bleibt im Rahmen einer solchen Konzeption offensichtlich kein Platz.

Ein musiktheoretisches Missverständnis

Nachdem bislang verschiedene innerhalb der Musikpädagogik existierende Musiktheorie-Bilder mit systeminternen Strukturen von ‚Wissenschaft‘, ‚Kunst‘ und ‚Erziehung‘ in Verbindung gebracht wurden, soll jetzt anhand eines Beispiels deutlich werden, wie die unterschiedlichen Sinnbildungen im Aufeinandertreffen der Kontexte zu Missverständnissen führen können.

Zur Diskussion steht die musiktheoretische Satzregel ‚Keine Terzverdopplung im Sextakkord!‘. Auffällig an dieser Regel ist vor allem ihr verhältnismäßig hoher Bekanntheitsgrad. Obwohl weder der historische noch der systematische Ursprung letztlich zu klären sind und obwohl man kaum davon ausgehen kann, dass sie normalerweise im allgemeinschulischen Musikunterricht thematisiert wird, kennen viele Studenten die Vorschrift

bereits, bevor sie an die Hochschule kommen. Dort wiederum trifft dieses Wissen auf unterschiedliche musikalische Kontexte, von denen ‚der Bach-Choral‘, also die Choräle Johann Sebastian Bachs, mit der häufigste sein dürfte.

Beobachtet man die in Frage stehende Satzregel nun zunächst auf ihren *wissenschaftlichen* Wert hin, so kann man zumindest für den Kontext ‚Bach-Choral‘ feststellen, dass sie schlicht als falsch bezeichnet werden muss: Im Gegenteil erklingt in einem Großteil der Fälle der Terzton des jeweiligen Dreiklangs einmal im Bass und noch einmal oktaviert in einer der Oberstimmen. Damit wird die Terz nahezu ebenso häufig verdoppelt wie der Grundton des jeweiligen Dreiklangs.¹⁸

Beobachtet man die Satzregel hingegen auf ihren *künstlerischen* Wert hin, so spielt die Frage, ob sie die Bach-Choräle ‚richtig‘ beschreibt, im Grunde gar keine Rolle. Zu fragen wäre hier eher, ob ein solches Verbot überhaupt einen Wert haben kann oder ob die Besonderheit gerade darin besteht, dass die Regel vom Künstler außer Kraft gesetzt werden kann.

Wirklich verständlich wird die Tatsache, dass man überhaupt so etwas wie ein ‚Terzverdopplungsverbot‘ aufstellt, erst im Zusammenhang mit Unterricht bzw. mit Unterrichtsformen, die das Schreiben klassischer Sätze oder ihr instrumentales Improvisieren zum Thema haben. Dort kann sich die Anweisung insofern positiv auswirken, als sich mit ihrer Hilfe zahlreiche Satzfehler – z. B. die Verdopplung des Leittons oder parallele Stimmführungen – vermeiden lassen. Geht es also in erster Linie darum, Lernende darin zu unterstützen, möglichst schnell möglichst fehlerfreie Sätze zu produzieren, dann wird zumindest der in diesem Sinne *unterrichtspraktische* Wert dieser Regel (beispielsweise im Hinblick auf Selektionszusammenhänge) rasch deutlich, ohne dass damit bereits eine Aussage hinsichtlich des *pädagogischen* Werts solcher Regeln oder Stilübungen überhaupt verbunden wäre.

Deutlich wird auf diese Weise, wie musiktheoretisches Wissen zustande kommen kann, das wissenschaftlich gesehen falsch ist und zumindest als

¹⁸ Bereits vor mehr als dreißig Jahren stellte Dieter de la Motte im Zuge einer kursorischen Analyse fest, dass in etwa 40 % der Fälle der Terzton verdoppelt werde (vgl. de la Motte, 1976, S. 44). Andreas Moraitis hat diese Prozentzahl mittels einer computergestützten Analyse inzwischen relativiert (vgl. z. B. Moraitis, 2009), was der ‚Falschheit‘ der Regel jedoch keinen Abbruch tut.

absolute Regel in Bezug auf Kunst nicht relevant.¹⁹ Wer letztlich für eine ‚dogmatische‘ – also apodiktische und nicht nur pragmatische – Verwendungsweise einer solchen Regel im Einzelnen verantwortlich zu machen ist, muss dabei offen bleiben: Weder kann man dies allein einer nur an rascher Vermittlung interessierten Musikpädagogik zuschreiben noch allein der (Hochschul-)Musiktheorie. Anders als man vermuten könnte, scheint zudem die Tatsache, dass dieses Wissen keinem bestimmten Diskurszusammenhang zuzuordnen ist, gerade nicht zu seinem Vergessen beizutragen. Im Gegenteil sorgt wohl eher der von bestimmten musikpädagogischen oder -theoretischen Programmen unabhängige Gebrauch für eine besonders große Beständigkeit.

Musiktheorien der Musiktheorie

Die unterschiedlichen Kontextualisierungen sowohl der musikpädagogischen Musiktheorien als auch einer bestimmten musiktheoretischen Satzregel haben gezeigt, dass gesellschaftsstrukturelle Konstellationen wie der innerhalb des Erziehungssystems zu beobachtende Bruch zwischen ‚Selektion‘ und ‚Pädagogik‘ oder generelle (Sinn-)Differenzen zwischen Wissenschaft, Kunst und Erziehung mit zu einer Art Gesamtbild beitragen, das den Anschein erweckt, ‚die‘ Musiktheorie im Wesentlichen zu erfassen. An dieser Stelle sollen dem musikpädagogischen Modell schlaglichtartig einige alternative Bilder entgegengehalten werden, ohne dass sich damit die Absicht verbände, die ‚musiktheoretische Musiktheorie‘ ähnlich umfassend darzustellen, wie dies bei der musikpädagogischen Variante geschehen ist, oder gar eine repräsentative Zusammenschau ‚der‘ Musiktheorie anzufertigen. Deutlich werden soll lediglich, welche Sichtweisen im musikpädagogischen Zugriff zu kurz kommen.

Was der Musiktheorie-Begriff der Musikpädagogik beispielsweise nicht umfasst, sind Forschungsbereiche, wie sie für Musiktheorie als *wissenschaftliche Disziplin* aktuell relevant sind. Wirft man einen Blick etwa auf das Programm des aktuellen ‚Euromac‘²⁰, dann wird klar, dass ‚Musiktheorie‘ zumindest dort nicht nur eine *Methode* ist. Vielmehr deuten Sektionen

¹⁹ Damit soll nicht ausgeschlossen sein, dass ahistorische Konstrukte generell, im Sinne idealtypischer Modelle, im Hinblick auf kunsttheoretische Betrachtungen von Relevanz sein können.

²⁰ ‚European Music Analysis Conference‘, 29.9.-2.11.2011 in Rom. Call for Presentations. Verfügbar unter: <http://www.gatm.it/euromac/de> [09.02.2012]

wie „Neue Perspektiven auf Liszt und die klassischen Formen“, „Musik und Emotion“, „Analyse und Musikausbildung“ oder „Geschichte und Analyse: Im Einklang oder Widerspruch?“ (Call for Presentations, 2011) explizit auf Theorieprogramme hin, welche die bisherigen methodischen Herangehensweisen zu hinterfragen versprechen, um sie gegebenenfalls um neue Perspektiven zu erweitern.

Sektionen wie „Klangfarbe und Textur in der Musik seit 1945“ oder „Mündliche Überlieferung und Analyse: Populäre, folkloristische und afro-amerikanische Musik“ (Call for Presentations, 2011) weisen außerdem darauf hin, dass die z. B. von Norbert Schläbitz (Schläbitz, 2011) erhobene Forderung, eine als *Kunsttheorie* ernstzunehmende, ‚zukünftige‘ Musiktheorie habe sich sowohl mit zeitgenössischer Musik als auch mit neuen Technologien auseinanderzusetzen, in diesem Zusammenhang längst eingelöst ist.

Für musikalisches bzw. musikbezogenes Lernen im Sinne eines *pädagogisch relevanten Lernens* wiederum können musiktheoretische Konzepte relevant werden, die musikalische Strukturen schon während des musikalischen Vollzugs hörbar machen und die instrumentale Musikpraxis eng an die Reflexion musikalischer Formbildungen binden. So „erlauben“ ‚Mitspielsätze‘

„zu den Themen ‚Sonate‘ und ‚Sonatenform‘ im Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen eine Unterrichtsform, bei der das gemeinsame Musizieren ... im Mittelpunkt steh[t. Darüber hinaus] sind die Sonatenspiele ... geeignet spezifisch musikalische Kenntnisse zu vermitteln ... [I]nnere Klangvorstellung ..., aber auch Grundkenntnisse der Formenlehre und der musikalischen Analyse lassen sich ... erwerben.“ (Kaiser, 2003, S. 1)²¹

Insgesamt zeigen diese Beispiele, trotz ihrer nur knappen Ausführung, dass ‚Musiktheorien der Musiktheorie‘ existieren, die sich von denen der Musikpädagogik klar unterscheiden: Wo letztere ein bloßes und in weiten Teilen veraltetes Methodenarsenal bzw. eine reine Begriffssammlung sieht, kommuniziert die Musiktheorie deutlich komplexere und als solche kaum zu vereinheitlichende Wissensformen.

²¹ Vgl. hierzu auch die Publikationen unter <http://www.musik-openbooks.de/>.

Die Ursachen?

Obwohl sich wahrscheinlich nicht im Einzelnen feststellen lässt, warum sich die Musiktheorie-Bilder der Musikpädagogik von denen der Musiktheorie so stark unterscheiden, sollen abschließend einige Erklärungsmöglichkeiten aufgezeigt werden.

Dabei ist der starke Kontrast zwischen den jeweiligen Bildern zunächst auch dem methodischen Zugriff zuzuschreiben. Da das Beobachten von dem Eindruck ausgegangen war, die immer wieder auftretenden Konflikte zwischen Musikpädagogik und Musiktheorie²² hätten ihre Ursache wenigstens zum Teil in interfachlichen Verständnisschwierigkeiten, lag es nahe, nach *unterschiedlichen* Blickwinkeln auf ein und denselben Sachverhalt Ausschau zu halten.²³ Dass es darüber hinaus auch kontrastierende Positionen gibt – ob von Seiten einer musiktheorie-affinen Musikpädagogik oder in Form einer die musikpädagogischen Vorurteile bestätigenden Musiktheorie –, sei dahingestellt.

Daneben kann man grundsätzliche Unterschiede in der je nach Sprecherposition variierenden Beschreibungsrhetorik ins Feld führen. Während die musikpädagogischen ‚Fremdbeschreibungen‘ sich von ihrer Außenposition aus nämlich vergleichsweise problemlos der Musiktheorie gegenüber generell ablehnend zeigen können, kann man von musiktheoretischen ‚Selbstbeschreibungen‘ auch vor jeder konkreten Überprüfung eine grundsätzlich affirmative Haltung dem Fach gegenüber erwarten (Kieserling, 2004, 58).

Des Weiteren bietet die musiktheoretische Fachgeschichte Anhaltspunkte in der Frage, warum die Musiktheorie außerhalb des eigenen Faches einen vergleichsweise schlechten Ruf genießt. Besonders die Tatsache, dass die deutschsprachige Musiktheorie in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hauptsächlich als wenig innovativer ‚Tonsatz-Unterricht‘ bzw. als „pragmatische Nachkriegsmusiktheorie“ (Holtmeier, 2003) stattgefunden hat und ‚Theorie‘ jedenfalls im emphatischen Sinne kaum eine Rolle spielte, dürfte mit ein Grund dafür sein, dass der Begriff ‚Musiktheorie‘ so häufig negative Assoziationen weckt.

²² Vgl. z. B. die Debatte zwischen Karl Heinrich Ehrenforth und Stefan Rohringer (Ehrenforth, 2000, 2001; Rohringer, 2001) oder die dem Themenheft ‚Musiktheorie in der Musikpädagogik‘ (ZGMTH, 1) zu entnehmenden Differenzen zwischen den musikpädagogischen Stellungnahmen (z. B. Schläbitz, 2011; Gies, 2011) und der indirekten Kritik Stefan Rohringers (Rohringer, 2011).

²³ Eine ähnlich interessante beobachtungsleitende Frage wäre entsprechend die nach dem musiktheoretischen Verständnis von Musikpädagogik.

Darüber hinaus sollte jedoch deutlich geworden sein, welchen Anteil gesellschaftsstrukturelle Zusammenhänge am musikpädagogischen Musiktheorie-Bild haben – wie unterschiedliche Kontexte einerseits unterschiedliche Theorien mit sich bringen und wie sich andererseits die damit verbundenen Bilder gegenseitig verstärken. Erklären würde dies zumindest teilweise,²⁴ warum das Musiktheorie-Bild der Musikpädagogik so beständig ist. Obwohl sich nämlich die Musiktheorie als Disziplin in den letzten zehn bis zwanzig Jahren stark verändert hat – erinnert sei z. B. an die Gründung der deutschsprachigen ‚Gesellschaft für Musiktheorie‘ (GMTH) im Jahr 2000 und, damit in Verbindung stehend, die Veranstaltung jährlicher Kongresse sowie die Publikation einer eigenen Zeitschrift²⁵ – scheint die Musikpädagogik ihr Urteil seitdem nicht revidiert, scheint sich ihr Bild also nicht wesentlich verändert zu haben.

Insofern sind die Beobachtungen des musikpädagogischen Musiktheorie-Bildes, wie eingangs angedeutet, auch als eine Art Kritik zu verstehen – als eine Kritik jedoch, die sich nicht allgemein gegen ‚die‘ Musikpädagogik richtet und die zudem ihren Zweck nicht schon darin erfüllt sieht, der Musikpädagogik bloß mangelnde musiktheoretische Kenntnisse nachzuweisen. Ihre Absicht ist es vielmehr zu zeigen, wie einseitige Sichtweisen auf Musiktheorie zustande kommen können und was dem musikpädagogischen Blick auf diese Weise entgeht.

Literatur

- Ehrenforth, K. H. (2000). Schulmusik – quo vadis? *Diskussion Musikpädagogik*, (8), 6-11.
- Ehrenforth, K. H. (2001). Stellungnahme zu Stefan Rohringer: ‚Noch einmal: Schulmusik – quo vadis?‘ *Diskussion Musikpädagogik*, (11), 108-109.
- Gies, S. (2011). Musiktheorie als pädagogisch bedeutsames Fach. *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*, 1(1). Verfügbar unter: <http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/609.aspx> [09.02.2012]
- Holtmeier, L. (2003). Von der Musiktheorie zum Tonsatz: Zur Geschichte eines geschichtlosen Fachs. *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*, 1(1). Verfügbar unter: <http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/481.aspx> [09.02.2012]

²⁴ Inwiefern darüber hinaus beispielsweise Machtfragen eine Rolle spielen, lässt sich vor dem Hintergrund des hier angelegten Theorierahmens nicht entscheiden.

²⁵ ‚Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie‘ (ZGMTH).

Die Musiktheorie der Musikpädagogik

- Kaiser, H.-J. (2004). Spurensuche: Auf dem Wege zu einer Systematischen Musikpädagogik. In H.-J. Kaiser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland: Dimensionen und Strategien*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 24 (S. 57-84). Essen: Die Blaue Eule.
- Kaiser, U. (2003). *Sonatenspiele: Wiener Klassik zum Mitspielen*. Applaus, Musikmachen im Klassenverband: Bd. 17. Leipzig: Klett.
- Kieserling, A. (2004). Die Soziologie der Selbstbeschreibung: Über die Reflexionstheorien der Funktionssysteme und ihre Rezeption der soziologischen Theorie. In A. Kieserling (Hrsg.), *Selbstbeschreibung und Fremdbeschreibung: Beiträge zu einer Soziologie des soziologischen Wissens* (S. 46-108). Frankfurt: Suhrkamp.
- Kühn, C. (2009). Musik als Kunst: Unzeitgemäße Thesen zu einem zeitgemäßen Musikunterricht? *Diskussion Musikpädagogik*, (41), 3-4.
- Lehmann, H. (2006). *Die flüchtige Wahrheit der Kunst: Ästhetik nach Luhmann*. München: Fink.
- Lehmann-Wermser, A. (2008). Kompetenzorientiert Musik unterrichten? In H.-U. Schäfer-Lembeck & K. Mohr (Hrsg.), *Leistung im Musikunterricht: Beiträge der Münchner Tagung 2008*. (S. 112-133). München: Allitera.
- Lindenbaum, W. (2009). Rezension zu: Clemens Kühn, Musik erforschen. *Diskussion Musikpädagogik*, (41), 58-59.
- Lion, B. (2008). *Dilemma im universitären Alltag: Irritationen und Widersprüche im Spiegel von Gesellschaft und Organisation*. München: Hampp.
- Lüdemann, S. (2004). *Metaphern der Gesellschaft: Studien zum soziologischen und politischen Imaginären*. München: Fink.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1995). *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (Hrsg.) (1979/1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Moraitis, A. (2009). ‚Kontrapunkt‘ versus ‚Harmonie‘: Zum Verhältnis von Bass und Oberstimme in spätbarocken Choralsätzen. *IX. Kongress der Gesellschaft für Musiktheorie* (unveröffentlichter Vortrag; Abstract verfügbar unter <http://www.gmth.de/static/files/GMTH-Kongressheft-Mainz-09.pdf> [09.02.2012])
- Motte, D. de la (1976). *Harmonielehre*. Kassel: Bärenreiter.

- Reckwitz, A. (2008). *Unschärfe Grenzen: Perspektiven der Kulturosoziologie*. Berlin: transcript.
- Richter, C. (2002). Musiktheorie im Musiklehrerstudium und im Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik*, (13), 45-53.
- Rohringer, S. (2001). Noch einmal: Schulmusik – quo vadis. *Diskussion Musikpädagogik*, (11), 103-107.
- Rohringer, S. (2011). Subkutane Fortschreibungen: Musiktheorie in musikpädagogischer Absicht. *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*, 8(1). Verfügbar unter: <http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/619.aspx> [09.02.2012]
- Schläbitz, N. (2011). Musiktheorie und veränderte Praxis: Anders sein, als man ist. *Zeitschrift der Gesellschaft für Musikpädagogik*, 8(1). Verfügbar unter: <http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/616.aspx> [09.02.2012]
- Stäheli, U. (2000). *Poststrukturalistische Soziologien*. Berlin: transcript.
- Stäheli, U. (2000). *Sinnzusammenbrüche: Eine dekonstruktive Lektüre von Niklas Luhmanns Systemtheorie*. Weilerswist: Velbrück.
- Stäheli, U. (2010). Dekonstruktive Systemtheorie – Analytische Perspektiven. In R. John, A. Henkel & J. Rückert-John (Hrsg.), *Die Methodologien des Systems: Wie kommt man zum Fall und wie dahinter?* (S. 225-239), Wiesbaden: VS.
- Weidner, V. (2010). Musiktheorie und Musikpädagogik: ‚Resonanzprobleme‘ einer Beziehung. *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*, (Sonderausgabe). Verfügbar unter: <http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/562.aspx>. [09.02.2012]
- Werber, N. (1996). Nur Kunst ist Kunst. *Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie*, 2(1). Verfügbar unter: <http://www.soziale-systeme.ch/leseproben/kunst.htm> [09.02.2012]

Verena Weidner
Universität Hamburg, Fb Erziehungswissenschaft 4
Von-Melle-Park 8
D-20146 Hamburg
Email: vrnwdnr@googlemail.com