

Ruf, Benedikt

## Wie denken Lehrer\*innen über (das Unterrichten von) Musiktheorie?

Clausen, Bernd [Hrsg.]: *Teilhabe und Gerechtigkeit*. Münster ; New York : Waxmann 2014, S. 131-143. - (Musikpädagogische Forschung; 35)



Quellenangabe/ Reference:

Ruf, Benedikt: Wie denken Lehrer\*innen über (das Unterrichten von) Musiktheorie? - In: Clausen, Bernd [Hrsg.]: *Teilhabe und Gerechtigkeit*. Münster ; New York : Waxmann 2014, S. 131-143 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-123580 - DOI: 10.25656/01:12358

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-123580>

<https://doi.org/10.25656/01:12358>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Musikpädagogische Forschung  
Research in Music Education

Band | vol. 35

*Bernd Clausen (Hrsg.)*

**TEILHABE UND  
GERECHTIGKEIT**  
**PARTICIPATION  
AND EQUITY**

**WAXMANN**

# Musikpädagogische Forschung Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis  
Musikpädagogische Forschung e.V. (AMPF)

Band 35

Proceedings of the 35th Annual Conference of the  
German Association for Research in Music Education

Bernd Clausen (Hrsg.)

Teilhabe und Gerechtigkeit

Participation and Equity



Waxmann 2014  
Münster / New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8309-3144-7

ISSN 0937-3993

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2014

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Tübingen

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

*Bernd Clausen*

Vorbemerkung ..... 9

*Editor's note*

*Paul Mecheril*

Über die Kritik interkultureller Ansätze zu uneindeutigen Zugehörigkeiten –  
kunstpädagogische Perspektiven ..... 11

*On criticism of intercultural approaches towards ambiguous affiliations*

*Andreas Lehmann-Wermser & Valerie Krupp*

Musikalisches Involviertsein als Modell kultureller Teilhabe und Teilnahme ..... 21

*„Musical involvement“: A theoretical model of cultural participation in music*

*Kerstin Heberle & Ulrike Kranefeld*

Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im instrumentalen Gruppenunterricht  
Theoretische Perspektiven und forschungspraktische Überlegungen..... 41

*About the construction of difference in group instrumental lessons*

*Thomas Busch, Ulrike Kranefeld & Svenja Koal*

Klasseneffekte oder individuelle Einflussgrößen. Was bestimmt die Teilnahme  
am Instrumentallernen im Grundschulalter? ..... 57

*Class level or first level effects: What determines participation in instrumental learning  
during primary school?*

*Johannes Hasselhorn & Andreas C. Lehmann*

Entwicklung eines empirisch überprüfbar Modells musikpraktischer  
Kompetenz (KOPRA-M)..... 77

*Developing an empirically testable model of practical music competency*

<i>Ulrike Kranefeld, Kerstin Heberle, Birgit Lütje-Klose &amp; Thomas Busch</i> Herausforderung Inklusion? Ein mehrperspektivischer Blick auf die JeKi-Praxis an Schulen mit gemeinsamem Unterricht (GU) .....	95
<i>Inclusion Challenge? A Multiperspective View on 'JeKi' at Schools with Inclusive Schooling</i>	
 <i>Alexander J. Cvetko</i> Geschichten erzählen als Methode im Musikunterricht. Ergebnisse und Forschungsmethoden einer historischen Studie.....	115
<i>Storytelling as a teaching method in the music classroom. Results and methods of a historical study</i>	
 <i>Benedikt Ruf</i> Wie denken Lehrer*innen über (das Unterrichten von) Musiktheorie?.....	131
<i>How do teachers think about (teaching) music theory?</i>	
 <i>Michael Rappe &amp; Christine Stöger</i> „Lernen nicht, aber ...“ – Bildungsprozesse im Breaking.....	145
<i>“Not Learning, But ...”: Breaking and Educational Processes</i>	
 <i>Daniel Prantl</i> „Die Musikschule im Klassenzimmer“. Streicherklassen aus der Perspektive von Prozess-Produkt-Didaktik.....	159
<i>“The Music School in the Classroom” – String Classes from the Viewpoint of Process- Product-Didactics</i>	
 <i>Constanze Rora &amp; Cathleen Wiese</i> ,Verständige Musikpraxis' als Gegenstand von Musikunterricht zwischen Leiblichkeit und diskursivem Lernen.....	175
<i>The concept of 'Verständige Musikpraxis' as focus of music teaching between embodiment and discursive learning</i>	

*Jürg Zurmühle & Isabelle Schmied*

„Am Liebsten wollte ich nur noch zuhören, das konnte ich nicht, weil: ich musste singen.“ Eine Untersuchung zum Erleben von Kindern bei ihrer Teilnahme an einem Chorkonzert.....193

*“I would just have liked to listen, but I couldn’t because: I had to sing”. Children’s experience of participating in a choral performance*

*Daniel Mark Eberhard & Rudolf-Dieter Kraemer*

Augsburger Projekte und Initiativen zur Musikvermittlung. Versuch einer gründlichen Dokumentation .....205

*Augsburg Projects and Initiatives for Music Appreciation. Attempting a thorough documentation*

*Benedikt Ruf*

## **Wie denken Lehrer\*innen<sup>1</sup> über (das Unterrichten von) Musiktheorie?<sup>2</sup>**

### *How do teachers think about (teaching) music theory?*

*Teaching music theory is an essential, yet a barely researched part of music education in secondary schools. This paper examines the expert knowledge of Bavarian teachers regarding this subject. After discussing the background and the methodology of this study the differences among the music teachers' understanding of "music theory" are illustrated with three examples: While all three interviewees agree that music theory is a set of specific knowledge, they differ by a) locating it in the non-practical, b) connecting it with practical applications or c) isolating it as knowledge, that, at first, has to be learned in isolation. These conceptions of music theory can be understood as intrinsically connected with didactic assumptions and are founded in the teachers' biographies.*

## **Hintergrund und Forschungsstand**

Über die Realität schulischen Musikunterrichts gibt es viele Annahmen. Gies, Jank & Nimczik (2001, S. 7–8) beschreiben ihn als „analysebetont“ und führen aus:

„Schulischer Musikunterricht [...] bescheidet sich mit dem Erwerb von isoliertem Wissen *über* Musik: Regeln und Merksätze über Tondauern, Skalen, Intervalle, Tonartfolgen im Quintenzirkel u. a. m. werden auswendig gelernt [...]. Dem auf diese Weise erarbeiteten Wissen über Musik steht in der Regel keine klangliche Vorstellung gegenüber, es findet kein hörend musizierendes Verstehen [sic] statt.“<sup>3</sup>

- 
- 1 Das Sternchen zwischen Wortstamm und femininer Endung von Worten dient der Darstellung aller sozialen Geschlechter und Geschlechtsidentitäten.
  - 2 Das diesem Text zugrundeliegende Dissertationsprojekt wurde von der Hanns-Seidel-Stiftung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.
  - 3 Hervorhebung dort. Das Zitat ist der Beschreibung des dritten der aus Sicht der Autoren „entscheidenden Mängel im System ‚Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen‘“ entnommen. Als diese sehen sie „Zu wenig Kontinuität“, „Zu wenig Musikpraxis“ und „Zu viel theoretisches Wissen“ (S. 6–8).

Musiktheorie erscheint hier als Problem des Musikunterrichts. Diese Diagnose korrespondiert mit einer seit Jahrzehnten in ähnlicher Form geäußerten Warnung vor losgelöstem Theoretisieren im Musikunterricht.<sup>4</sup> Belege finden sich nicht, weder für die den (normativen) Warnungen zugrunde liegenden deskriptiven Annahmen, noch für die oben zitierte Schilderung.<sup>5</sup>

Nur Bieneck-Hempels (2009) „Bestandsaufnahme mit statistischer Auswertung“ setzt sich bislang spezifisch mit „Musiktheorie im Musikunterricht“ auseinander und tut das empirisch. Die Ergebnisse ihrer an niedersächsischen Gymnasien durchgeführten, fragebogenbasierten Studie sind womöglich auch auf andere Bundesländer übertragbar.<sup>6</sup> Allerdings operiert die Erhebung mit vielen Vorannahmen, deren Geltung im Rahmen der Studie selbst nicht untersucht wird.<sup>7</sup>

Empirische Untersuchungen haben gezeigt, dass Lernerfolg in erheblicher Weise auf das Wirken von Lehrer\*innen zurückzuführen ist (z. B. Hattie, 2009, S. 238). Auch für das Thema Musiktheorie im Unterricht scheint es daher angezeigt, das Denken der Lehrkräfte<sup>8</sup> in den Blick zu nehmen.

## Fragestellungen und Methode

Wie denken Musiklehrer\*innen über das Unterrichten von Musiktheorie? In Anlehnung an die Darstellung der „Individualkonzepte von Musiklehrern“ (Niessen, 2006, S. 318)<sup>9</sup> formuliere ich vier zentrale Fragen:

- Welche Ziele streben die Lehrenden mit dem Unterrichten von Musiktheorie an?

---

4 Ähnliche Aussagen finden sich u. a. in Bäßler und Nimczik (2002, S. 5–7), Ehrenforth (1988, S. 486–487; 1993, S. 14) und Schäfer-Lembeck (2003, S. 205–210). Die Vielzahl solcher Aussagen lässt es als angebracht erscheinen, von Musiktheorie als pädagogischem Problem zu sprechen. Vgl. dazu auch Weidner (2012), die mit Blick auf die akademischen Diskurse einseitige Sichtweisen der Musikpädagogik auf die Musiktheorie diagnostiziert. So sehe die Musikpädagogik die Musiktheorie als „ein bloßes und in weiten Teilen veraltetes Methodenarsenal bzw. eine reine Begriffssammlung“ (S. 311). Die zugehörige Dissertation – Weidner (in Vorbereitung) – trägt die Frage nach der problematischen Beziehung von Musikpädagogik und Musiktheorie im Titel.

5 Darauf weist Heß (2001) unter Bezug auf Gies, Jank und Nimczik (2001) hin, s. S. 103 und S. 107.

6 Eine ausführliche Besprechung findet sich in Ruf (2012).

7 Das ergibt sich notwendig aus der Eigenart als quantitative Erhebung, bei der gilt: „Die Komplexitätsreduktion hat stattgefunden, bevor man sich überhaupt mit den Daten auseinandergesetzt hat.“ Berg und Milmeister (2011, S. 314). Vgl. allerdings auch Fn. 21.

8 Vgl. zu „Lehrerkognitionen [...] als Bedingungen und nicht nur als Begleitphänomen unterrichtlichen Handelns“ Haag & Lohrmann (2009, S. 466).

9 Ich gehe davon aus, dass Niessens Erkenntnisse auch für den von mir untersuchten Bereich Relevanz haben und versuche ebenfalls, „den musikpädagogischen Alltag wieder stärker in den Blick der wissenschaftlichen Musikpädagogik zu rücken.“ (S. 34).

- Welche Annahmen treffen Lehrende über das Lehren und Lernen von Musiktheorie?
- Welche Bedingungen<sup>10</sup> sind für sie dabei relevant?
- Welche Rolle spielen dabei biographische Hintergründe der Lehrpersönlichkeiten?

Mit diesen vier Aspekten hängt eine weitere, grundlegende Frage untrennbar zusammen, der ich mich in diesem Beitrag zuerst widme: Was verstehen die Lehrenden unter dem Begriff „Musiktheorie“?

Die Lehrenden sind Expert\*innen für die alltägliche Gestaltung von Musikunterricht, ihr Wissen wird dort „in besonderem Ausmaß praxiswirksam“ (Bogner & Menz, 2009, S. 72). Daher orientiere ich mich für die Beantwortung der Fragen an der Methodologie des Experteninterviews (nach Meuser & Nagel, 2009). Mich interessiert das Betriebswissen der Lehrer\*innen, also die „Maximen, Regeln und Logiken“ (ebd., S. 472) ihres Handelns;<sup>11</sup> ich nehme an, dass der jeweils gebrauchte Begriff von Musiktheorie hier eine zentrale Rolle einnimmt. Da sich Betriebswissen „auf habitualisierte Formen des Problemmanagements“ (ebd.) bezieht und sich zwischen „praktischem und diskursivem Bewusstsein“ (ebd., S. 469) verorten lässt,<sup>12</sup> gehe ich davon aus, dass die Lehrer\*innen ihren Begriff von Musiktheorie nicht umfassend verbalisieren können. Expert\*innen können „über Entscheidungsfälle berichten, auch Prinzipien benennen, nach denen sie verfahren; die überindividuellen, handlungs- bzw. funktionsbereichspezifischen Muster des Expertenwissens müssen jedoch auf der Basis dieser Daten rekonstruiert werden.“ (ebd.).

Um diesem Umstand gerecht zu werden, führte ich offene Leitfadeninterviews. „Geht es um die Rekonstruktion des handlungsorientierenden Wissens von Experten, ließe sich mit standardisierten Befragungen allenfalls Wissen auf der Ebene des diskursiven Bewusstseins erfassen; hierbei handelt es sich vielfach um rationalisierte und vor allem legitimationsfähige Argumentationsfiguren.“ (ebd.).<sup>13</sup> In den Interviews erkundigte ich mich nach konkreten Unterrichtssituationen, ohne eine Definition von Musiktheorie vorzugeben. Erst im Verlauf des Gesprächs wurde explizit

---

10 Mit Niessen (2006) verstehe ich unter „Bedingungen“ die „mehr oder weniger unabänderlichen [oder als solche erlebten, BR] Rahmenbedingungen“ (S. 227).

11 Meuser & Nagel (2009, S. 471) unterscheiden Betriebswissen dabei vom Kontextwissen. Bei letzterem „ist nicht das Handeln der Experten selbst der Untersuchungsgegenstand, sondern die Lebensbedingungen, Handlungsweisen, Entwicklungen bestimmter Populationen, auf die das Expertenhandeln gerichtet ist und über die jene durch ihre Tätigkeit ein spezialisiertes Sonderwissen erworben haben.“

12 Die Unterscheidung zwischen praktischem und diskursivem Bewusstsein geht auf Giddens (1988) zurück.

13 Meuser & Nagel (ebd.) räumen ein, dass solche Argumentationsfiguren auch in Interviews auftreten. Allerdings komme es beim Erläutern, beim Geben von Beispielen u. Ä. auch zu Einblicken in die „funktionsbezogenen Relevanzen und Maximen“ der Expert\*innen. Insbesondere darin scheint mir ein wesentlicher Vorteil der Erhebung durch offene Leitfadeninterviews statt durch Fragebögen – wie bei Bieneck-Hempel (2009) – zu liegen, vgl. Fn. 21.

thematisiert, was die Lehrer\*innen unter „Musiktheorie“ verstehen. Für die Rekonstruktion der Begriffe von Musiktheorie greife ich auf implizite Verwendungen wie explizite Aussagen zurück.<sup>14</sup>

Die Lehrenden unterscheiden den Begriff „Musiktheorie“ von jeweils unterschiedlichen Gegenbegriffen.<sup>15</sup> Indem ich den Blick auf diese Unterscheidungen lenke, versuche ich die jeweiligen Begriffe zu rekonstruieren. Ich gehe also davon aus, dass die Begriffe von „Musiktheorie“ konstruiert wurden und frage nicht, *was* Musiktheorie ist, sondern *wie* sie *erzeugt wird*.<sup>16</sup> Für den Status der Aussagen ist dabei zu bedenken, dass sie auf Grundlage der Interviews erzeugt werden. Es lassen sich also keine direkten Schlüsse auf den jeweiligen Musikunterricht ziehen. Allerdings kann angenommen werden, dass die im Gespräch gebrauchten Begriffe im Zusammenhang damit stehen, wie die Lehrenden in Unterrichts- und Unterrichtsvorbereitungssituationen über Musiktheorie denken und, so vermittelt, auch mit ihrem Handeln. Daher frage ich nach dem *Denken* der Lehrer\*innen. Ich gehe davon aus, dass es in einem Zusammenhang mit ihrem Unterrichten steht und so eine begründete Ableitung von Hypothesen erlaubt ist.

Ich habe elf Interviews mit Musiklehrer\*innen an bayerischen Gymnasien geführt. Diese Einschränkung ermöglicht den Vergleich von Lehrer\*innen, die auf Grundlage des gleichen Lehrplans unterrichten und vergleichbare Rahmenbedingungen vorfinden.<sup>17</sup> Einen diesbezüglichen Unterschied gibt es allerdings zwischen den Lehrer\*innen an nicht musischen und jenen an musischen Schulen.<sup>18</sup> Außerdem variierte ich die Stichprobe nach Dienstalter, nach Geschlecht, nach Studienort der befragten Person und danach, ob sie in einem Ballungsraum oder in einer ländlicheren Gegend unterrichtet.

---

14 „Betriebswissen zeichnet sich [...] durch eine Mischung von explizitem und implizitem Wissen aus“ und „kann nicht einfach bzw. nur teilweise ‚abgefragt‘ werden“ (Meuser & Nagel, 2009).

15 Vgl. Luhmann (1993b, S. 22–23) zur Unterscheidung von Dingen und Begriffen. Systemtheoretisch formuliert „beobachten“ die Lehrenden etwas als Musiktheorie. Als Beobachtung verstehe ich dabei mit Luhmann (ebd., S. 16) eine doppelte Operation, in der etwas von anderem unterschieden und zugleich bezeichnet wird. Indem ich sie beim Beobachten beobachte, stelle ich Beobachtungen zweiter Ordnung an. Eine solche ist „nicht nur Beobachtung erster Ordnung. Sie ist weniger und sie ist mehr. Sie ist weniger, weil sie nur Beobachter beobachtet und nichts anderes. Sie ist mehr, weil sie nicht nur diesen ihren Gegenstand sieht (= unterscheidet), sondern auch noch sieht, was er sieht und wie er sieht, was er sieht; und eventuell sogar sieht, was er nicht sieht, und sieht, daß er nicht sieht, daß er nicht sieht, was er nicht sieht.“ (ebd., S. 17).

16 Die Formulierung – einschließlich der Kursivierung – in Anlehnung an Luhmann (1993b, S. 21). Dort sowie bei Luhmann (1993a) auch die Bedeutung von „Konstruktivismus“, auf die „konstruieren“ hier verweist.

17 Vgl. für eine ausführlichere, hier ebenfalls zutreffende Begründung Niessen (2006), S. 203–204.

18 Siehe dazu den Abschnitt „Welche Bedingungen sind für sie dabei relevant?“.

Die Tonaufnahmen der Interviews transkribierte ich, um die Texte anschließend computergestützt (mit MAXQDA) auszuwerten.<sup>19</sup> Dabei kodierte ich die Interviews vollständig, wobei ich mit textnahen Kodes begann. Anschließend gruppierte ich die kodierten Stellen nach inhaltlichem Zusammenhang,<sup>20</sup> zuerst je nach Text, dann auch im Vergleich der Texte. Beim dabei durchgeführten „thematischen Vergleich“ (Meuser & Nagel, 1991, S. 459–462) blieb ich nahe an der Terminologie der Befragten, erst bei der anschließenden „Konzeptualisierung“ löste ich mich von ihren Formulierungen (ebd., S. 462).

## Begriffe von „Musiktheorie“

Im Folgenden stelle ich die Musiktheorie-Begriffe von drei Interviewten (B11, B10 und B8) vor, die exemplarisch für die Begriffe der meisten Befragten stehen. Die Beschränkung auf drei Personen ist dem zur Verfügung stehenden Rahmen geschuldet, in dem ich mich um eine nachvollziehbare Darstellung bemühe.

B11 unterrichtet an einem nicht musischen Gymnasium und antwortet auf meine Frage, was für sie „im Musikunterricht alles zum Komplex Theorie“ gehöre.

„Ja, Theorie ist eigentlich alles, das muss man leider sagen. Weil das Wenigste ist Praxis bei uns, also, man singt halt schon mal was, aber, oder hört mal was an, aber, also, gut, Anhören ist ja eigentlich auch keine Praxis, also (.) Eigentlich müsste man fast sagen, leider, dass 90 Prozent halt Theorie sind, alles, was die Schüler nicht selbst praktisch machen.“ (B11: 46–51)

B11 greift hier meine Formulierung „Theorie“ auf und beschreibt damit das, „was die Schüler nicht praktisch machen“. Sie fährt fort:

„Aber ich persönlich (.) fasse jetzt den Begriff Musiktheorie ein bisschen enger, weil ich sage, das ist das, was ich jetzt unter Grundwissen verstehe. Also Tonleitern, Dreiklänge, Intervalle, und auch so was, wie Vortragsbezeichnungen (.) ja, Dynamik, Tempoangaben und so was, [...] Also, wenn man sich damit beschäftigt quasi, am Notenbild, also alles, was so Komplex Grundwissen ist, [...] würde dann da mit dazu gehören.“ (B11: 51–60)

---

19 Ich habe wörtlich transkribiert. „(.)“ bzw. „(2)“ stehen für Pausen von bis zu einer bzw. zwei Sekunden Länge, darüber hinaus kennzeichne ich [Redaktionelle Auslassungen], Betonungen, °Leise Gesprochenes° und @lachend Gesprochenes@.

20 „Anders als bei der einzelfallinteressierten Interpretation orientiert sich die Auswertung von Experteninterviews an thematischen Einheiten, an inhaltlich zusammengehörigen, über die Texte verstreuten Passagen – nicht an der Sequenzialität von Äußerungen je Interview.“ (Meuser & Nagel, 2009, S. 476 sowie 1991, S. 458–459)

„Musiktheorie“ wird von B11 enger als „Theorie“ gefasst und mit Grundwissen gleichgesetzt. Damit bestimmt sie Musiktheorie als Menge von Inhalten. Ich nenne das einen *materialen* Begriff von Musiktheorie.<sup>21</sup>

Wie aus dieser und anderen Textstellen hervorgeht, liegt zwischen dem weiteren und dem engeren Begriff von B11 ein kategorialer Bruch vor: „Theorie“ auf der einen Seite ist das, „was die Schüler nicht selbst praktisch machen“, „Musiktheorie“ auf der anderen Seite ist bestimmt als eine Menge von Inhalten. Gleichzeitig stehen die Begriffe aber im Zusammenhang: „Musiktheorie“ ist der engere Begriff, das damit Bezeichnete ist ein Teil von „Theorie“. Aus dieser Beziehung folgt: Was für „Theorie“ gilt, gilt auch für „Musiktheorie“, auch diese ist also etwas, „was die Schüler nicht selbst praktisch machen.“ In diesem Sinne hat „Musiktheorie“ zwei Eigenschaften: Es ist erstens eine bestimmte Menge von Inhalten, die zweitens nicht praktisch behandelt werden.

B10, Lehrerin an einem musischen Gymnasium, unterscheidet zwischen zwei Begriffen von Musiktheorie. Einerseits begreift sie Musiktheorie über den Inhalt und damit *material*: „Musiktheorie ist für mich ganz klar eigentlich das (.) Gerippe, Tonart, äh rhythmische Struktur und so.“ (B10: 774–776) Andererseits hat sie einen eigenen Begriff, den sie als weiter gefasst versteht.<sup>22</sup> Sie entwickelt ihn, indem sie ihn ins Verhältnis zum *materialen* Begriff von Musiktheorie setzt: „[...] das ist ähm, basiert natürlich auf meinen musiktheoretischen Grundlagen, das ist ja klar, aber hat für mich jetzt nicht, ähm, ist für mich nicht mehr der Begriff der Musiktheorie. Das ist angewandte Musiktheorie.“ (B10: 782–785) „Angewandte Musiktheorie“ ist also keine Musiktheorie im eigentlichen (materialen) Sinne, sondern gründet auf dieser. Dass sie diese beiden Begriffe unterscheidet, begründet B10 mit dem Kontext schulischen Arbeitens.

„[...] das ist glaub ich eine ganz typische Schulebene. Musiktheorie ist natürlich das, was ich den Kindern beibringen muss, damit sie Kompositionen verstehen [...]. Und wenn ich in einer Komposition bereits drin bin, und ich erkläre unterschiedliche Kompositionsweisen, arbeite ich natürlich, mit meinen Basics, aber (2) Jaa, also es ist für mich etwas anderes. [...] Angewandte Musiktheorie, vielleicht so. (2) Aha.“ (B10: 791–802)

---

21 Methodologisch entspricht dieser Schritt der Konzeptualisierung; „material“ verwende ich dabei in der allgemeinen bildungssprachlichen Bedeutung: „einen Stoff betreffend“ (Duden online, 2013). Dass Lehrende auch einen solchen Begriff in Gebrauch haben, geht über die Erkenntnisse von Bieneck-Hempel (2009) hinaus. Die dort gestellten Fragen zum „Begriff ‚Musiktheorie‘ und seine[r] Bedeutung für den Unterricht“ richten sich auf die „Aufgabe von Musiktheorie“ (vgl. ebd. Anhang, S. 8–9), womit ein materialer Begriff nicht erfasst werden konnte.

22 „Ich sehe das ja auch immer bisschen größer.“ (B10: 758–759) Auf dem „Ich sehe“ basiert die Beobachtung, dass sie diesen Begriff als ihren eigenen sieht, das „größer“ interpretiere ich als weiter gefasst.

B10 unterscheidet „Musiktheorie“ von dem, was man damit tun kann – und in der Schule auch tut. Letzteres nennt sie „angewandte Musiktheorie“. Da Musiktheorie hier von ihrer Funktion her bestimmt wird, spreche ich von einem *funktionalen* Begriff von Musiktheorie<sup>23</sup>.

Vergleicht man B10 und B11, so scheinen sich die jeweils engeren Begriffe von Musiktheorie zu entsprechen. Inhaltlich lässt sich in beiden Fällen von elementarer Musiklehre sprechen. Sogar B10s Begriff „Basics“ (an anderer Stelle spricht sie von „Grundlagen“) weist eine semantische Verwandtschaft mit dem Begriff „Grundwissen“ von B11 auf.<sup>24</sup> Auf der anderen Seite der Unterscheidung allerdings stand bei B11 „Theorie“ als Überbegriff für Formen des Nicht-Tätig-Seins von Schüler\*innen allgemein. Bei B10 dagegen steht hier etwas ganz Anderes: Die „angewandte Musiktheorie“. Zwei Aspekte sind hier wichtig: Zum einen ist der Bezug des weiten Begriffs von Musiktheorie zum engen bei B10 ein anderer als bei B11: Die „funktionale“ Musiktheorie von B10 *basiert* auf der „materialen“ Musiktheorie. Letztere ist also nicht einfach eine Teilmenge ersterer. Zum anderen öffnet sich dadurch bei B10 eine Schnittstelle von „Musiktheorie“ im engeren Sinn („Grundlagen“, „Basics“) zu den Zielen des Musikunterrichts.

Als drittes Beispiel will ich auf den Musiktheorie-Begriff von B8 eingehen. B8 unterrichtet ebenfalls an einem musischen Gymnasium. Er betont die Logizität und interne Kohärenz der musiktheoretischen Inhalte und versteht unter Musiktheorie ebenfalls elementare Musiklehre. Auch er hat einen materialen Begriff von Musiktheorie. Und er grenzt sich von dem Gemeinplatz ab, Musiktheorie müsste stets in Verbindung mit Hören oder praktischem Musizieren geschehen:

„Also wenn ich's nur immer da anhand, ja, da bau ich's ein bisschen ein, da bau ich's ein bisschen ein, ist vielleicht thematisch sehr nett, nur wenn ich Mathe so unterrichten würde, was ich nicht tue, aber äh, also ich unterricht gar kein Mathematik, aber äh, dann würd's keiner mehr kapieren. [...] Man muss gewisse Sachen einfach mal (.) knallhart lernen. Und, ähm, dann kann ich darauf zurückgreifen, dann kann ich's auch in Stücke einbauen. Aber wenn ich alles ja, und (.) so ist es im neuen Lehrplan, ja, es steht ja wirklich drin, nur im Kontext °äh Musi-, äh im Kontext mit dem und dem° [...] dann weiß am Schluss keiner mehr was.“ (B8: 190–203)

Die Kritik an losgelöstem Theoretisieren kennt B8 also. Er hält sie aber aus lerntheoretischen Gründen für unberechtigt.

Ähnlich wie B10 unterscheidet er Musiktheorie im engeren (materialen) Sinn von ihrer Anwendung. Diese Anwendung versteht er allerdings nicht als Musiktheorie,

23 Eine weitergehende Ähnlichkeit mit dem Konzept der „Funktionalen Theoriedidaktik“ Bie-neck-Hempels (2009, S. 39–40) ist nicht beabsichtigt.

24 B10 („Basics“ und „Grundlagen“) bzw. B11 („Grundwissen“) gebrauchen diese Begriffe häufig. Mit „Grundwissen“ verweist B11 gleichzeitig auf didaktische und lehr-lern-theoretische Zusammenhänge. Auch mit Blick auf die weiteren Interviews lässt sich bezüglich des angestrebten festen „Grundes“ in Anlehnung an Bohnsack (1991, S. 137) von einer „Focussierungsmetapher“ sprechen.

wie das B10 – mit ihrem funktionalen Begriff – tut. Stattdessen wird die schon erlernte Musiktheorie „in Stücke eingebaut“. B8 trennt damit auch zwischen den Phasen des Erlernens von Musiktheorie zum einen und dem „[Z]urückgreifen“ darauf zum anderen.

Auf die Frage nach den Zielen seines Musikunterrichts antwortet B8: „Na gut dass ihnen, dass sie eben am Schluss ein Interesse für Musik haben, dass es ihnen Spaß macht, sag ich mal so als°, ähh, trotz des trockenen Harmonielehre@unterrichts@“. (B8: 924–926) B8 nennt also Interesse und Spaß der Schüler\*innen an und mit Musik als erstes Ziel. Er sieht aber den Harmonielehreunterricht nicht als geeignet dazu an, dieses Ziel zu erreichen. Mehr noch, Harmonielehreunterricht steht diesem Ziel entgegen, wie sich an der konzessiven Präposition „trotz“ ablesen lässt.

Vergleicht man die Aussagen von B11, B10 und B8, so lässt sich bei allen ein materialer Begriff von Musiktheorie finden. An diesen Begriff von Musiktheorie schließen sie allerdings unterschiedlich an: B10 betont die Anwendung der Inhalte, die erst dadurch ihre Geltung entfalten. Der Unterschied zwischen den Begriffen von B11 und B8 ist eher klein. Er besteht vor allem in einer Akzentuierung: Während B11 eher den Zusammenhang von Musiktheorie und anderen Inhalten betont, stellt B8 Musiktheorie als eigenständigen Bereich dar.

Im Folgenden werde ich knapp auf die vier oben aufgezählten Fragen eingehen und dabei wieder auf das Datenmaterial aller Befragten zurückgreifen. Soweit möglich werde ich den Zusammenhang dieser Fragen mit den vorgestellten, unterschiedlichen Begriffen von Musiktheorie herausarbeiten.

## Welche Ziele streben die Lehrenden mit dem Unterrichten von Musiktheorie an?

Als Ziele des Musikunterrichts werden zum einen Spaß, Freude, Interesse und Bereicherung an und durch Musik genannt, zum anderen kognitive Ziele.<sup>25</sup> Alle Interviewten sind sich einig, dass zum Erreichen letzterer Musiktheorie wichtig ist.

Allerdings thematisieren die meisten der Befragten die Schwierigkeit, beide Gruppen von Zielen in eine positive Beziehung zu setzen. Mitunter werden sie im Gespräch einander gegenübergestellt, teilweise werden sie aber auch als ineinander verschränkt dargestellt. Dieser Unterschied kann zwischen den Konzeptionen von B10 und B8 beobachtet werden. B10 verschränkt in ihrem weiten Begriff von Musiktheorie („angewandte Musiktheorie“) das Ziel einer Bereicherung durch Musik mit kognitiven Zielen und strebt beide mit der Behandlung von Musiktheorie an:

„[...] es sollen Leute aus der Schule rausgehen, die ein Grundverständnis von Musik haben, die ein Grundverständnis für musikalische Ästhetik haben, die ähm, sich im Konzertwesen auskennen (.) und äh Spaß am eigenen Musizieren haben und das sozusam-

25 Dass andere Ziele weit seltener genannt werden, ist vermutlich dem Gesprächsthema „Musiktheorie“ zuzuschreiben.

gen als [...] Hobby oder als ja, Beschäftigung weiter [...] machen können. So, das ist (ja) das große Ziel. Eigentlich. Und da hilft Musiktheorie (.) natürlich ohne Ende.“ (B10: 438–447)

B8 dagegen sieht Musiktheorie nur als Möglichkeit, kognitive Ziele zu erreichen. Für das Ziel einer Bereicherung durch Musik ist Musiktheorie seiner Ansicht nach nicht nur nicht zuträglich, sie steht sogar im Weg. B11 teilt diese Einschätzung. Mehr als B8 sieht sie allerdings ein Problem darin, dass den Schülern Musiktheorie kaum Freude bereite. Einerseits sei „Spaß an der Musik [...] irgendwie schon das Hauptziel.“ Wichtig seien aber „solche (.) theoretischen Sachen auf der anderen Seite auch. [...] Aber ich finde das sehr schwer zu vereinbaren, muss ich echt sagen.“ (B11: 946–955)

## Welche Annahmen treffen Lehrende über das Lehren und Lernen von Musiktheorie?

Die formulierten Annahmen reichen von methodischen Überlegungen, in welchen allein das „Wie“ des Vermittelns zur Disposition steht, bis hin zu Überlegungen, in denen sogar zur Bestimmung des „Was“ des Inhalts die Perspektiven der Lernenden bedacht werden.<sup>26</sup> Die drei im Rahmen dieses Textes dargestellten Personen teilen jenseits des Unterrichtskontextes (mit den meisten anderen Interviewten) ein Verständnis von Musiktheorie als etwas, mit dem sich Musik erschließen lässt. Musiktheorie in diesem Sinn ermöglicht ein besseres Hören und Verstehen, teils auch ein besseres Genießen von Musik. B8, B10 und B11 beschreiben allerdings unterschiedliche Strategien, wie sie mit diesem Umstand im Unterricht umgehen:

Bei B8 stehen Überlegungen zur Vermittlung im Vordergrund. Das korrespondiert mit seinem Begriff von Musiktheorie als Menge von Inhalten, die er als „allgemeine Musiklehre und Harmonielehre“ (B8: 625) bezeichnet und mit Mathematik vergleicht. Indem er betont, dass diese Inhalte „erst“ für sich gelernt werden müssen, blendet er die Frage aus, wie ihre Kenntnis zu anderen Wahrnehmungen führt. Er behandelt Musiktheorie „formelhaft und anhand von Aufgaben erst mal“ (B8: 276–277). B11 bemüht sich darum, Schüler\*innen selbst musizieren zu lassen, wenn es um musiktheoretische Inhalte geht. Dies sei aber „sehr wenig möglich“ und „schwierig“, was mit ihrer Konzeption von Musiktheorie als Teil des Theoretischen korrespondiert. Im Gegensatz zu B8 ist für sie aber ein Problem, dass „alles was mit Noten[schrift, BR] zu tun hat“ zu einem „blöde[n] Beigeschmack“ des Faches führe. (B11: 1372–1405) In B10s Unterscheidung von „eigentlicher“ und „angewandter“ Musiktheorie hat die „Schulebene“ selbst schon Eingang gefunden. (B10: 771–791) Erst im Umgehen mit dem Gelernten findet Musiktheorie zur Anwendung und damit

---

26 Vgl. z. B.: „[...] dunkel ist für mich kein musiktheoretischer Begriff, und für viele Schüler aber doch.“ (B2: 170–171)

zu ihrem Zweck. B10 vermeidet damit eine Dichotomie, die sich bei B8 und B11<sup>27</sup> beobachten und als „Musiktheorie in zweierlei Gestalt“ beschreiben lässt: In dieser Dichotomie bleibt unbestimmt, was die im Unterricht thematisierte elementare Musiklehre mit einer Musiktheorie zu tun hat, mit der sich Musik erschließen lässt.

### Welche Bedingungen sind für sie dabei relevant?

Erwartungsgemäß häufig wird in den Interviews die Rolle der Schüler\*innen betont. Im Zusammenhang mit Musiktheorie sind dabei zum einen die Gestimmtheit, zum anderen die Heterogenität der Lernenden besonders wichtig. Erstere lässt sich zu großen Teilen mit den Schlagwörtern „Interesse“ und „Motivation“ bezeichnen<sup>28</sup>, letztere wird vor allem an der Unterscheidung zwischen Instrumentalist\*innen und Nicht-Instrumentalist\*innen festgemacht. Darüber hinaus sind der Lehrplan und die Vergabe von Zensuren zentrale Bezugspunkte in den Gesprächen. Bezüglich der Rahmenbedingungen heben insbesondere die Lehrenden an musischen Gymnasien ihre Situation positiv hervor: An diesen Schulen gibt es ein besonderes Musikprofil mit einem erweiterten Lehrplan, mehr Musikstunden, mehr Ensemblearbeit sowie Instrumentalunterricht für die Schüler\*innen. Vor allem zwei eng miteinander verwandte Umstände werden dabei betont: Alle Schüler\*innen lernen ein Instrument und haben dadurch praktische Anschauung. Damit einhergehend ist auch die Heterogenität geringer.

### Welche Rolle spielen biographische Hintergründe der Lehrpersönlichkeiten?

Vielen der Lehrenden dienen biographische Erlebnisse als *Evidenz-Geber*. Ein von ihnen selbst als entscheidend wichtig erlebter Moment oder eine wichtige Phase der eigenen musikalischen Entwicklung motiviert sie, ähnliche Momente auch den Lernenden im Schulunterricht zu ermöglichen.<sup>29</sup> So beginnt B8 seine Antwort auf die Frage, ob er Musiktheorie im Wesentlichen an der Hochschule oder auch schon zuvor gelernt hatte, folgendermaßen:

„Äh, beides, ich hatte es, ich war an einem nicht musischen Gymnasium, hatte aber da eine ganz gute Lehrerin eigentlich, also die jetzt auch sehr konserva oder sehr klar einfach unterrichtet hat, wo ich schon viel (.) mitgekriegt hab und was mich eigentlich auch auf die Idee brachte, Musik zu studieren.“ (B8: 969–973)

27 Sowie bei einigen weiteren interviewten Personen. Ähnliche Beobachtungen konnte ich auch schon an anderen Material machen, beispielsweise an dem, das Puffer (2013) zugrunde liegt.

28 Ergebnisse zu diesen Begriffen finden sich bei Bieneck-Hempel (2009, S. 246–248).

29 Vgl. zur Rolle der Biographie die von Niessen (2006) herausgearbeiteten Ergebnisse zu „Beziehungen zwischen den Individualkonzepten und den musikpädagogischen Biographien“ (S. 295–318).

B8 berichtet hier nicht nur davon, *wo* er Musiktheorie lernte, sondern auch, *wie* seine Lehrerin unterrichtete. Sie habe „sehr konservativ oder sehr klar einfach unterrichtet“. Das deckt sich damit, wie B8 an anderen Stellen logischen Aufbau und Stringenz betont.<sup>30</sup> Die Aussage, er habe dort „schon viel (...) mitgekriegt“ bezieht sich im Kontext nicht nur auf Inhalte, sondern auch auf das Vorgehen der Lehrerin. Zum einen scheint sich hier Niessens (2006, S. 332) Erkenntnis zu bestätigen, dass „die biographischen Bezüge als Erfahrungen“ wirken. Zum anderen könnte ihr zweites Teilergebnis, dass nämlich die Lehrenden das „vermitteln, was sie für sich persönlich als wertvoll entdeckt haben“ (S. 333) um die Hypothese ergänzt werden, dass sie es auch *auf eine Art und Weise* vermitteln, die sie selbst als fruchtbar erlebt haben.<sup>31</sup> Bei Musiktheorie als voraussetzungsreichem Inhalt des Musikunterrichts profitieren von solchen Lehr-Strategien möglicherweise genau jene Schüler\*innen, die besonders gut in Musik sind: Sie teilen am ehesten die Voraussetzungen, die auch die Lehrenden früher selbst mitbrachten.

## Zusammenfassung und Ausblick

Musiklehrende sind Expert\*innen für die alltägliche Gestaltung von Unterricht und greifen dafür auf ein „Betriebswissen“ zurück, das implizite und explizite Teile enthält. Um ihren Umgang mit „Musiktheorie“ zu untersuchen, kann von ihrem jeweiligen Verständnis dieses Begriffs ausgegangen werden. Bei der Rekonstruktion zeigen sich „materiale“ und „funktionale“ Begriffe von Musiktheorie, die auch zusammen auftreten können. Ich gehe davon aus, dass unterschiedliche Begriffe von Musiktheorie mit einem unterschiedlichen Unterrichten zu tun haben. Anhaltspunkte dafür zeigen sich im Zusammenhang jeweils gebrauchter Begriffe mit angestrebten Zielen sowie Annahmen über das Lehren und Lernen von Musiktheorie.

In meiner Dissertation werde ich ausführlicher darstellen, wie Lehrende Musiktheorie bestimmen und wie sie über das Unterrichten von Musiktheorie denken. Damit will ich dabei helfen, Musiktheorie als musikpädagogisches Thema – nicht nur als Problem – zu fassen und weitere Erkenntnisse über die Realität des schulischen Musikunterrichts zu erlangen.

---

30 Vgl. u. a. B8: 88, 488. Am Zitat lässt sich auch ein von B8 wiederholt hergestellter Zusammenhang von „konservativ“ und „klar“ nachvollziehen, vgl. u. a. 205–211 und 216–225.

31 Das entspricht Ergebnissen der Lehrer\*innenforschung, denen zufolge „das Lehrerhandeln in biographisch aufgeschichteten Deutungsbeständen wurzelt.“ (Combe & Kolbe, 2008, S. 859).

## Literatur

- Bäßler, H. & Nimczik, O. (2002). Elementarlehre – ein elementares Missverständnis? *Musik & Bildung*, 2, 4–7.
- Berg, C. & Milmeister, M. (2011). Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden: Über die Kodierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2., akt. u. erw. Aufl.) (S. 303–332). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bibliographisches Institut GmbH (2013). Stichwort: material (Adjektiv), Bibliographisches Institut GmbH. [www.duden.de/rechtschreibung/material](http://www.duden.de/rechtschreibung/material) [08.04.2014].
- Bieneck-Hempel, M. (2009). *Musiktheorie im Musikunterricht an niedersächsischen Gymnasien: Eine Bestandsaufnahme mit statistischer Auswertung. Musikwissenschaft, Musikpädagogik in der Blauen Eule*. Essen: Verl. Die Blaue Eule.
- Bogner, A. & Menz, W. (2009). Das theoriegenerierende Experteninterview: Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (S. 61–98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R. (1991). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In J. Böhme & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene u. erweitert. Aufl.) (S. 857–875). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ehrenforth, K. H. (1988). Das Trauerspiel von Vergangenheit und Gegenwart... Deutungsperspektiven des 2. Satzes der „Italienischen Sinfonie“. *Musik & Bildung*, 6, 486–494.
- Ehrenforth, K. H. (1993). Musik als Leben. Zu einer lebensweltlich orientierten ästhetischen Hermeneutik. *Musik & Bildung*, 6, 14–19.
- Giddens, A. (1988). *Die Konstitution der Gesellschaft*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Gies, S., Jank, W. & Nimczik, O. (2001). Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen. *Diskussion Musikpädagogik*, 9, 6–24.
- Haag, L. & Lohrmann, K. (2009). Lehrerhandeln: Lehrerkognitionen und Lehrerexpertise. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (2., akt. Aufl.) (UTB Schulpädagogik, Pädagogik, S. 461–467). Stuttgart: UTB GmbH.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Heß, F. (2001). Aufbauendes Musiklernen – ein neuer Fluchtpunkt in der Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, 10, 102–107.
- Luhmann, N. (1993a). Das Erkenntnisprogramm des Konstruktivismus und die unbekannt bleibende Realität. In N. Luhmann (Hrsg.), *Konstruktivistische Perspektiven* (2. Aufl.) (Soziologische Aufklärung/Niklas Luhmann, S. 31–57). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (1993b). Identität – was oder wie? In N. Luhmann (Hrsg.), *Konstruktivistische Perspektiven*. (2. Aufl.) (Soziologische Aufklärung/Niklas Luhmann, S. 15–30). Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt wenig bedacht: Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). Opladen: Westdeutscher Verlag. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-24025> [15.05.2014].
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen*. Lehrbuch (S. 465–479). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nassehi, A. (1997). Kommunikation verstehen.: Einige Überlegungen zur empirischen Anwendbarkeit einer systemtheoretisch informierten Hermeneutik. In T. Sutter (Hrsg.), *Beobachtung verstehen, Verstehen beobachten. Perspektiven einer konstruktivistischen Hermeneutik* (S. 134–163). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Niessen, A. (2006). *Individuale Konzepte von Musiklehrern* (=Theorie und Praxis der Musikvermittlung, 6). Berlin: LIT.
- Puffer, G. (2013). Musikunterricht im Rückspiegel: Zur Konstruktion von „Musikunterricht“ in Stundennachbesprechungen während der ersten Ausbildungsphase. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-Bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (=Musikpädagogische Forschung, 24) (S. 19–44). Münster: Waxmann.
- Ruf, B. (2012). Rezension: Melanie Bieneck-Hempel (2009). Musiktheorie im Musikunterricht an niedersächsischen Gymnasien. Eine Bestandsaufnahme mit statistischer Auswertung. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 3(1). Verfügbar unter: <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path 5B 5D=68&path 5B 5D=193> [18.12.2013].
- Schäfer-Lembeck, H.-U. (2003). Begriff und Praxis – Einblicke in eine Fortbildungsmaßnahme. In Verband Bayerischer Schulmusiker e. V. (Hrsg.), *Zwischen Nützlichkeitsdenken und kulturellem Auftrag. Musikunterricht für die Schule des 21. Jahrhunderts*. (= Akademiebericht, 384) (S. 205–214).
- Weidner, V. (i. V.). *Musikpädagogik und Musiktheorie. Eine problematische Beziehung?: Systemtheoretische Beobachtungen*. Münster: Waxmann.
- Weidner, V. (2012). „Die“ Musiktheorie „der“ Musikpädagogik. Systemtheoretische Beobachtungen. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (=Musikpädagogische Forschung, 33) (S. 300–315). Essen: Die Blaue Eule.
- Wied, V. (2010). Beobachtung individuellen Nachdenkens – eine Unmöglichkeit?: Eine systemtheoretische Herangehensweise für die Auswertung von Interviews in empirischer musikpädagogischer Forschung. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 1(2), 1–15. <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path 5B 5D=40&path 5B 5D=86> [28.12.2013].