

Exposé zum Habilitationsvorhaben

# **Musikgeschichte in der Schule.**

**Zur sozialen Rahmung und didaktischen Umsetzung  
musikhistorischer Inhalte im Musikunterricht**

Dr. Ralf-Olivier Schwarz

27.4.2015

## Zum Forschungsstand

In einem 2014 erschienenen Artikel bemerkt Alexander J. Cvetko, Musikgeschichte im Unterricht habe zwar „eine lange Geschichte“, der „Diskurs um das Für und Wider, das Was und Wie von Geschichte im Musikunterricht“<sup>1</sup> werde heute allerdings kaum anders geführt als 1827. Damals forderte Johann Gottfried Hientzsch, „biografische oder geschichtliche Notizen“ in den gymnasialen Gesang- oder Instrumentalunterricht einzubeziehen. Auch heute bleibt im musikdidaktischen Diskurs eine wesentliche Frage noch offen: „Zwar müssen Schüler ein gewisses musikbezogenes Geschichtswissen haben, aber es dürfe ‚niemals ‚nur‘ um die Vermittlung von Daten und Fakten gehen – um was aber dann?“<sup>2</sup>

Die Musikdidaktik hat diese Frage noch nicht beantwortet. Die einschlägigen Standardwerke behandeln den Bereich der Musikgeschichte – wenn überhaupt, wie etwa die von Werner Jank herausgegebene *Musik-Didaktik* für die Sekundarstufe I und II<sup>3</sup> – nur rudimentär. In musikdidaktischen Zeitschriften für die schulmusikalische Praxis finden sich zwar immer wieder musikgeschichtlich anmutende Unterrichtsvorschläge, in denen die historische Dimension der Musik allerdings selten „mehr als schmückende Garnitur“<sup>4</sup> ist. Man muss wohl Andreas Lehmann-Wermser zustimmen, wenn er feststellt, die Musikdidaktik pflege seit langem ein „schwieriges Verhältnis zum geschichtlichen Lernen“<sup>5</sup>.

(1) So herrscht in der aktuellen Musikdidaktik offenbar kaum Einigkeit darüber, *was* unter „Musikgeschichte“ im Musikunterricht zu verstehen sein soll bzw. *welche* Musikgeschichte in den Musikunterricht gehört. Dies wurde erneut deutlich, als vor einigen Jahren die Konrad-Adenauer-Stiftung den unglücklichen Versuch unternahm, einen verbindlichen musikalischen Bildungskanon zur Debatte zu stellen.<sup>6</sup> Es zeigte sich, wie sehr Jürgen Vogts Analyse, „dass sich die Musikdidaktik derzeit in einer Situation befindet, in der eine Reflexion der Inhalte des Musikunterrichts dringend erforderlich erscheint“<sup>7</sup>, in ganz besonderem Maße für die Musikgeschichte zutrifft.

(2) Unter diesen Umständen kann auch die Frage, *wie* „Musikgeschichte“ im Musikunterricht vermittelt soll, kaum beantwortet werden. Ein „undifferenziert aktionistisch verstandenes Methodenverständnis“<sup>8</sup> in einigen Teilen der Musikdidaktik tut sich scheinbar

---

<sup>1</sup> Cvetko, „Musikgeschichte im Unterricht“, S. 6. Vgl. auch Cvetko, „‘...nur ein ästhetisches Gebräu von Namen und Daten?’“.

<sup>2</sup> Cvetko, „Musikgeschichte im Unterricht“, S. 6.

<sup>3</sup> Jank, *Musik-Didaktik*, darin Heß, „‘Klassik‘ und Musikgeschichte im Unterricht“.

<sup>4</sup> Kremer, „Von der Geschichtlichkeit der Musik“, S. 6.

<sup>5</sup> Lehmann-Wermser, „Die Musikdidaktik und ihr schwieriges Verhältnis“, S. 413.

<sup>6</sup> Vgl. Konrad-Adenauer-Stiftung, *Bildungsoffensive*; Kaiser / Barth / Heß / Jünger / Rolle / Vogt / Wallbaum, *Bildungsoffensive Musikunterricht?*; Gauger / Wilske, *Bildungsoffensive Musikunterricht*; Orgass, „... ohne kanonisches Wissen...“.

<sup>7</sup> Vogt, „Vom Nicht-Verschwinden der Inhalte aus der Musikdidaktik“, S. 6.

<sup>8</sup> Oberhaus, „Renaissance der Interdependenz“, S. 53: „Seit den 1990er Jahren dürfte [...] unterschwellig ein Primat der Methodik vorherrschen, der implizit jenen Musikunterricht für gut erklärt, der – methodisch gesehen – ‚handlungsorientiert‘ und ‚kreativ‘ ausgerichtet ist. Jener Methodenprimat findet sich z.B. im Vorzug musikalischen Agierens (Klassenmusizieren; Singen, Tanzen) gegenüber musikalischen Reflektierens (Hören, Analysieren, über Musik sprechen).“

schwer mit dem eher abstrakten Phänomen der Musikgeschichte. Über Altbewährtes hinausgehende methodische Ansätze sind kaum zu finden. So verweist Alexander J. Cvetko darauf, „wie wenig das Erzählen von Musikgeschichten eine musikpädagogische Entdeckung der Gegenwart ist, auch wenn diese musikunterrichtliche Methode in der musikdidaktischen Literatur gerade in den letzten Jahren zunehmend wieder aufblüht.“<sup>9</sup> Auch das in den Jahren 2010 bis 2013 in Freiburg durchgeführte Projekt „DENKWERK Musikgeschichte“ greift ausdrücklich auf hinlänglich bekannte „Fragestellungen und Methoden der Geistes- oder Sozialwissenschaften“<sup>10</sup> zurück. Schließlich bietet der methodische Diskurs zur Musikgeschichte außerhalb des deutschen Sprachraums kaum Impulse.<sup>11</sup>

(3) Nicht zuletzt muss auch beantwortet werden, *wozu* Musikgeschichte überhaupt in den schulischen Musikunterricht gehört. Frauke Heß dekliniert hierzu fünf unterschiedliche didaktische „Argumentationslinien“: „Kulturtradierung“, „Interpretation“, „Klangerleben“, „Ästhetische Wahrnehmung“ und schließlich „Teilhabe an sozialen Praxen“<sup>12</sup>. Einen anderen Weg gehen Alexander J. Cvetko und Andreas Lehmann-Wermser, die vor dem Hintergrund der Umstellung schulischer Curricula auf Bildungsstandards vorschlagen, das geschichtsdidaktische Kompetenz-Strukturmodell des „Historischen Denkens“ für die schulische Beschäftigung mit Musikgeschichte fruchtbar zu machen<sup>13</sup>. Nach wie vor bleibt in der aktuellen musikdidaktischen Forschung zu klären, *welche* Musikgeschichte unterrichtet wird bzw. werden soll, *wie* und *wozu*.<sup>14</sup>

Ungeachtet dieser offenen Fragen scheint Musikgeschichte eine große Rolle im schulmusikalischen Alltag zu spielen. Dies legen nicht nur Lehrpläne und Curricula nahe, sondern auch einschlägige Unterrichtsmaterialien sowie einige Erhebungen zum tatsächlich stattfindenden Musikunterricht.<sup>15</sup> Dabei scheint Musikgeschichte in der Regel dergestalt thematisiert zu werden, dass „musikhistorisches Wissen mit einem Musikstück in Beziehung gesetzt wird und die analytische Perspektive erweitert“<sup>16</sup>. Hieraus resultiert häufig ein Begriff von Musikgeschichte, der diese wahlweise mit „abendländischer Kunstmusik“ oder „Klassik“ gleichsetzt<sup>17</sup>. So kommt es dann auch zu einer didaktisch äußerst problematischen Amalgamierung von historischem und kanonischem Denken.

---

<sup>9</sup> Cvetko, „Geschichten aus Sicht der Musikpädagogik“, S. 13.

<sup>10</sup> Georg, *Denkwerk Musikgeschichte*, S. 3.

<sup>11</sup> So verfolgt etwa der amerikanische Diskurs gänzlich andere Wege und Ziele als die schulisch orientierte Musikdidaktik im deutschen Sprachraum, vgl. Briscoe, *Vitalizing Music History Teaching*, Davis, *The Music History Classroom*, oder das *Journal of Music History Pedagogy*.

<sup>12</sup> Heß, „‘Klassik’ und Musikgeschichte im Unterricht“.

<sup>13</sup> Cvetko, „Musikgeschichte im Unterricht“, sowie Cvetko / Lehmann-Wermser, „*Historisches Denken im Musikunterricht*“.

<sup>14</sup> Vgl. Oberhaus / Unseld, „Musikpädagogik der Musikgeschichte“, S. 1. Andrea Weltes interessante Arbeit *Musikalisches Geschichtsbewusstsein* hat zwar die geschichtsdidaktische Kategorie des Geschichtsbewusstseins für den Musikunterricht erschlossen, allerdings nicht in schulischer, sondern in instrumentalpädagogischer Perspektive

<sup>15</sup> Etwa Heß, „Musikalisch-kulturelle Praxis“. Zu bemerken ist dabei, dass der Fokus von Heß' Untersuchung – wie auch von den meisten anderen Erhebungen – nicht auf der Musikgeschichte lag, entsprechend vage sind die dazu zu findenden Daten.

<sup>16</sup> Martin, „Warum Musikgeschichte?“, S. 29.

<sup>17</sup> Vgl. etwa Heß, „‘Klassik’ und Musikgeschichte im Unterricht“.

Angesichts der damit deutlich werdenden sozialen Rahmung bzw. kulturellen Bedingtheit dessen, was unter „Musikgeschichte“ verstanden wird, muss die Musikdidaktik hier in einen Dialog mit ihren Nachbarwissenschaften eintreten. So waren an der Schnittstelle von Sozialwissenschaften und Musikpädagogik sowohl musikalische Bildung wie auch musikalischer Geschmack bereits Gegenstand von Untersuchungen<sup>18</sup>, nicht dagegen die Musikgeschichte.<sup>19</sup> Interessante Perspektiven für die vorzustellende Arbeit kommen aus der Kultursoziologie, die als Kulturwissenschaft dem Ziel verpflichtet ist, „die impliziten, in der Regel nicht bewussten symbolischen Ordnungen, kulturellen Codes und Sinnhorizonte zu explizieren, die in unterschiedlichsten menschlichen Praktiken verschiedener Zeiten und Räume zum Ausdruck kommen und diese ermöglichen“<sup>20</sup>. In diesem Sinne beschreibt etwa Valerie Moser mit einem der Soziologie Pierre Bourdieus entnommenen Analyseinstrumentarium „Kunst“ und die diese schaffenden „Künstler“ als soziale Konstrukte bzw. als Akteure und Produkte eines sie erst hervorbringenden sozialen Feldes.<sup>21</sup> Analog hierzu könnte „Musikgeschichte“ untersucht werden.

Im Zuge des „Cultural turns“ der letzten Jahre hat die Geschichtswissenschaft Forschungsfelder erschlossen, die für die vorliegende Untersuchung von Bedeutung sind. So sind in den letzten Jahren die konstruktiven Seiten der Historiografie erneut ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt<sup>22</sup>. Gedächtnistheoretische Überlegungen mündeten in der von Jan und Aleida Assmann entwickelten, stark rezipierten Theorie des Kulturellen Gedächtnisses<sup>23</sup>, aber auch in Pierre Noras Konzept der „Erinnerungsorte“, in dem die gegenwärtige Bedeutung von Geschichte und deren Vermittlung kritisch reflektiert wird.<sup>24</sup>

Geschichtsdidaktisch schlägt sich der Einfluss der Kulturwissenschaften vor allem nieder in der Kategorie der „Geschichtskultur“ – verstanden als „Gesamtheit der Formen, in denen Geschichtswissen in einer Gesellschaft präsent ist“.<sup>25</sup> Dieser sowohl die gesellschaftliche als auch die geschichtliche Ebene einbeziehende didaktische Ansatz hat in der Musikdidaktik bisher noch keine Beachtung gefunden.

Auch die Historische Musikwissenschaft hat in den letzten Jahren auf kulturwissenschaftliche Impulse reagiert, wenn auch zuweilen verhalten.<sup>26</sup> So prägende musikhisto-

---

<sup>18</sup> Zuletzt etwa Heß, „Musikalisch-kulturelle Bildung“, Parzer, „Cultural variety“ sowie Dyndahl / Karlsen / Skårberg / Graabæk Nielsen, „Cultural omnivorousness and musical gentrification“. Köhler, *Null Bock auf Klassik*, geht in seiner empirischen Untersuchung von einem bereits feststehenden Begriff von „Klassik“ aus, geht also gerade nicht auf dessen soziale Rahmung bzw. kulturelle Bedingtheit ein.

<sup>19</sup> Vgl. Schwarz, „Der Kanon als Feld“.

<sup>20</sup> Reckwitz, „Die Kontingenzzperspektive der ‚Kultur‘“, S. 17.

<sup>21</sup> Moser, *Bildende Kunst als soziales Feld*.

<sup>22</sup> Vgl. Cornelißen, „Erinnerungskulturen“, S. 2.

<sup>23</sup> Vgl. Assmann, Aleida, *Erinnerungsräume* sowie Assmann, Jan, *Das kulturelle Gedächtnis*. Vgl. als Überblick zur Gedächtnistheorie Erll, *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*, sowie Pethes, *Kulturwissenschaftliche Gedächtnistheorien*.

<sup>24</sup> Vgl. Nora, *Les Lieux de mémoire* sowie Robbe, *Historische Forschung und Geschichtsvermittlung*.

<sup>25</sup> Hardtwig, „Geschichtskultur“, S. 112. Vgl. auch Pandel, „Geschichtskultur“ und Schönemann, „Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft“. Unter dem Schlagwort „Public History“ werden seit kurzem darüber hinaus etwa Konzepte der öffentlichen Inszenierung von Geschichte diskutiert, vgl. Samida, „Public History“.

<sup>26</sup> Vgl. Unsel, „Die Kulturwissenschaften als Herausforderung“.

riographische Konzepte wie etwa das des musikalischen Werkes<sup>27</sup> oder das eines Kanons der Musik<sup>28</sup> werden mittlerweile vielfach kritisch hinterfragt. Dass der musikhistorische Diskurs stark von dem ihn hervorbringenden sozialen Umfeld abhängt, haben neuere Forschungen zur Fachgeschichte, etwa von Frank Hentschel, deutlich gezeigt.<sup>29</sup> Will die Musikdidaktik nicht einem veralteten, wissenschaftlich kaum haltbaren Begriff von Musikgeschichte verhaftet bleiben, muss sie hier anknüpfen.

## **Zu den Forschungsfragen**

Welche Musikgeschichte wird unterrichtet, wie und wozu?

Welchen Stellenwert nimmt „Musikgeschichte“ im Musikunterricht der befragten Lehrer ein?

Was für ein Verständnis von „Musikgeschichte“ liegt hierbei zugrunde?

Welche manifesten oder latenten Inhalte sind damit verbunden?

Welches musikhistorische Wissen bzw. welche Deutungen werden also erzeugt und verbreitet?

Welche Musikgeschichte sollte unterrichtet werden, wie und wozu?

Welchen Beitrag kann zu Beantwortung dieser Frage die Geschichtsdidaktik liefern?

Wie können Konzepte und Anregungen aus Nachbarfächern – insbesondere aus der Geschichtsdidaktik – musikdidaktisch fruchtbar gemacht werden?

Welche Konsequenzen inhaltlicher und methodischer, aber auch theoretischer Art ergeben sich daraus für die Musikdidaktik?

---

<sup>27</sup> Vgl. Hinrichsen, „Musikwissenschaft und musikalisches Kunstwerk“, sowie Strohm, „Werk – Performanz – Konsum“.

<sup>28</sup> Vgl. zuletzt Pietschmann / Wald-Fuhrmann, *Der Kanon der Musik*.

<sup>29</sup> Vgl. Hentschel, *Bürgerliche Ideologie und Musik* sowie Danielczyk, *Konstruktivität von Musikgeschichtsschreibung*.

## Zur Forschungsmethode

Die Arbeit wird aus zwei unterschiedlich großen Teilen bestehen. Im ersten, größeren, wird untersucht, was unter der Überschrift „Musikgeschichte“ im Musikunterricht geschieht. Dabei gehe ich davon aus, dass das im Unterricht zum Tragen kommende Verständnis von Musikgeschichte sozial gerahmt bzw. bedingt ist, Musikgeschichte mithin erst in einem zu beschreibenden sozialen System erzeugt wird. Folglich wird der erste Teil der Arbeit sozialwissenschaftlich orientiert sein. Theoretisch auf kultur- und bildungssoziologische Überlegungen Pierre Bourdieus Bezug nehmend, wird methodisch vor allem auf das Instrumentarium der Wissenssoziologischen Diskursanalyse nach Reiner Keller zurückzugreifen sein.

Der zweite Teil wird der Frage gewidmet sein, was unter der Überschrift „Musikgeschichte“ im Musikunterricht geschehen sollte. Die zu entfaltenden didaktischen Überlegungen schließen an die These der sozialen Rahmung bzw. Bedingtheit von „Musikgeschichte“ an. Dabei kommen neuere Überlegungen aus der kulturwissenschaftlichen Gedächtnistheorie bzw. der Geschichtsdidaktik zum Tragen, die explizit die gesellschaftliche Bedeutung von Geschichte thematisieren. Die Ergebnisse werden in Bezug zu setzen sein zu den fachwissenschaftlichen Diskursen in Musikwissenschaft und Musikdidaktik.

### *Teil I*

Kern des ersten Teils der Arbeit sind qualitative Interviews mit MusiklehrerInnen an allgemein bildenden Schulen in Frankfurt am Main. Ausgangspunkt meines Forschungsansatzes ist dabei, dass die Sichtweisen von MusiklehrerInnen auf „Musikgeschichte“ nicht rein individuell, sondern mithin Konstrukte sind, die mit Blick auf die ihnen innewohnenden kollektiven Bedeutungen und auf den mit ihnen verbundenen pädagogischen Auftrag gesellschaftlich gerahmt und bedingt sind. Damit muss die unterrichtliche Tätigkeit eines Musiklehrers als soziale Praxis verstanden werden.

Diese entfaltet sich, mit dem Bourdieu'schen Vokabular gesprochen, im Zusammenspiel von Habitus und Feld. Mit dem Konzept des Habitus fasst Bourdieu begrifflich das inkorporierte System von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata des einzelnen sozialen Akteurs. Die spezifische Struktur des Habitus hängt maßgeblich ab vom sozialen Feld, in dem sich die spezifische soziale Praxis des Akteurs konstruiert und strukturiert. Für Bourdieu können soziale Felder verstanden werden als autonome Sphären mit ihren je eigenen Regeln, die allerdings „eher als konstitutive denn als regulative“ zu verstehen sind<sup>30</sup>. Habitus und Feld stellen die „beiden Existenzweisen des Sozialen“<sup>31</sup> dar – einerseits der Habitus als Verinnerlichung von feldspezifischen Anlagen und andererseits das Feld als Veräußerung von habitusspezifischen Anlagen.

---

<sup>30</sup> Schwingel, *Pierre Bourdieu*, S. 83.

<sup>31</sup> Pierre Bourdieu, *Sozialer Raum und „Klassen“*. *Leçon sur la leçon*. Frankfurt am Main 1985, S. 69, zitiert nach Schwingel, *Pierre Bourdieu*, S. 76.

Die im Zusammenspiel von Habitus und Feld wirksamen Kräfte bezeichnet Bourdieu als Illusio bzw. als Doxa. Verweist die Illusio lediglich auf „die Weise, wie ein sozialer Akteur an einem feldspezifischen Gesellschaftsspiel teil hat, in ihm verhaftet ist, wie stark er an es glaubt, wenn er an es glaubt, ob er also seinen Nutzen anerkennt und den von ihm geforderten Einsatz leisten möchte“<sup>32</sup>, so beschreibt die Doxa dagegen die gleichsam natürliche „Verhaftung an Ordnungsbeziehungen, die, weil gleichermaßen reale wie gedachte Welt begründend, als selbstverständlich und fraglos hingenommen werden“<sup>33</sup>. Als „Boden aller Erkenntnis und allen Bewusstseins“<sup>34</sup> gründet jede Doxa auf einer „engen Konvergenz“ von Habitus und Feld: „In diesem Sinne entwickelt jedes relativ autonome Feld seine eigene Doxa“<sup>35</sup>.

Die mit „Musikgeschichte“ verbundenen inhaltlichen Überzeugungen sowie die damit verbundenen symbolischen, kulturellen, pädagogischen Werte können, mit Bourdieu gesprochen, als im musikhistorischen bzw. musikdidaktischen Feld gültige Illusio oder gar Doxa beschrieben werden. Wirksam werden beide in der sozialen Praxis von „Musikgeschichte“ im Unterricht bzw. in der Handlungspraxis von Musiklehrern im Unterricht. Um eben diese „Handlungspraxis der Akteure in Form habitualisierten Orientierungswissens“<sup>36</sup> – mithin: die mit „Musikgeschichte“ verbundene Illusio bzw. Doxa – zu untersuchen, soll auf die u. a. von Ralf Bohnsack in den Sozial- und Erziehungswissenschaften eingeführte Dokumentarische Methode zur Anwendung kommen. Diese zielt darauf ab, das „atheoretische, d. h. implizite oder inkorporierte Wissen“<sup>37</sup> der Akteure begrifflich-theoretisch zu explizieren.

Dazu wird auf ein Datenmaterial aus etwa zehn qualitativen Interviews mit MusiklehrerInnen wird das Fundament meiner Analyse bilden. Deutlich besser als etwa bei einer standardisierten, quantitativen Untersuchung können in einer qualitativen Vorgehensweise solche Daten erhoben werden, die erlauben, „Kontexte und Hintergründe differenziert und prozessorientiert im Hinblick auf die kommunikative und interaktive Konstruktion von Wirklichkeit herauszuarbeiten“<sup>38</sup>. Die Auswahl der InterviewpartnerInnen erfolgt im Sinne einer qualitativen Repräsentativität – bewusst kontrastierende InterviewpartnerInnen sollen einerseits die tatsächlich vorzufindende Heterogenität des Untersuchungsfeldes abbilden, andererseits in dieser Heterogenität vorhandene kollektive Bedeutungsmuster bzw. soziale Sinnstrukturen sichtbar machen.<sup>39</sup> Dies heißt, dass Lehrer mit unterschiedlichen (musikalischen) Sozialisationen und Bildungsbiographien, aus Schulen mit unterschiedlichem sozialem Umfeld und mit unterschiedlichen musikalischen Profilen interviewt werden – nicht zuletzt auch Lehrer sowohl der Sekundarstu-

---

<sup>32</sup> Böning, *Illusio*, S. 129. Als das Habitus und Feld verbindende Element wird meist das *Kapital* genannt, dem in diskontinuationstheoretischen Überlegungen immer wieder eine zentrale Rolle zukommt. In meinem Ansatz spielt der Kapitalbegriff jedoch eine zu vernachlässigende Rolle.

<sup>33</sup> Bourdieu, *Die feinen Unterschiede*, S. 734–735.

<sup>34</sup> Koller, *Doxa*, S. 79.

<sup>35</sup> Ebd.

<sup>36</sup> Vgl. Bohnsack / Pfaff, „Dokumentarische Methode“, S. 2.

<sup>37</sup> Bohnsack / Pfaff, „Dokumentarische Methode“, S. 4.

<sup>38</sup> Kruse, *Qualitative Interviewforschung*, S. 52.

<sup>39</sup> Zum Qualitativen Sampling vgl. das entsprechende Kapitel bei Kruse, *Qualitative Interviewforschung*, S. 241–263, sowie Schittenheim / Maschke / Stecher, „Qualitatives Sampling“.

fen als auch der Primarstufen. Um sie in ihrem weiteren schulischen Umfeld „einbetten“ zu können, können die Interviews ggf. ergänzt werden durch weitere Materialien, die Musikgeschichte im schulischen Alltag konturieren. Zum einen sind dies die betreffenden Lehrpläne und Curricula, zum anderen die von den Befragten benutzten Schulbücher und Unterrichtsmaterialien.

Die Interviews der MusiklehrerInnen und musikpädagogischen Akteure sollen problemzentriert durchgeführt werden.<sup>40</sup> Somit können die Interviewten möglichst frei zu Wort kommen und offen ihre Gedanken entwickeln, zugleich kann der/die InterviewerIn das Gespräch mithilfe eines zuvor zu entwickelnden Interviewleitfadens immer wieder auf die Thematik der Musikgeschichte in der Schule zurückführen. Damit erhält der Leitfaden auch die Aufgabe, Hintergrundwissen thematisch zu organisieren und so das Vorgehen im Sinne einer Vergleichbarkeit der Interviews zu kontrollieren. Die Interviews sollen aus drei Teilen bestehen: Im ersten Teil dient eine möglichst offene Einstiegsfrage dazu, eine möglichst selbstläufige Reflexion des Befragten zum Thema zu ermöglichen. Im zweiten Teil soll Platz sein für Nachfragen, sofern im ersten Teil im Leitfaden erfasste Themen noch nicht evoziert wurden. Ein abschließender dritter Teil soll dem Befragten schließlich die Möglichkeit eines aus seiner Sicht zusammenfassenden Resümees einräumen. In einem begleitenden schriftlichen Fragebogen werden im Übrigen noch soziodemographische Daten der Befragten kurz erhoben. Alle Interviews werden aufgezeichnet und wörtlich transkribiert.

Um das inhaltliche Verständnis von Musikgeschichte bzw. das dieses hervorbringende soziale System zu beschreiben, wird bei der Analyse und Interpretation der Interviews sequenzanalytisch und rekonstruktiv im Sinne der o.g. Dokumentarischen Methode vorzugehen sein.<sup>41</sup> So werden in einem ersten Schritt nach dem Verfahren der formulierenden Interpretation die Textpassagen ausgewählt, „die für die der Untersuchung zugrunde liegen Ausgangsfragestellung besonders relevant sind [...] Dabei geht es um das Offenlegen der immanenten Sinngehalte über zusammenfassende Formulierungen und die begriffliche Fassung von Themen, die im Material nicht expliziert werden“<sup>42</sup>. Der zweite Schritt, die reflektierende Interpretation, dient „der Herausarbeitung des Orientierungsrahmens, innerhalb dessen ein Thema behandelt wird. Dabei wird erfasst, was sich in dem im Material Dargestellten über die zu Erforschenden bzw. über deren Habitus bzw. ‚modus operandi‘ dokumentiert“<sup>43</sup>. Schließlich wird in einem dritten Schritt eine Typenbildung vorzunehmen sein: „Ziel dieses Arbeitsschrittes ist es, die Strukturprinzipien der Handlungspraxis der Akteure typologisch zu verdichten und an die sozialen Kontexte ihrer Generierung rückzubinden.“<sup>44</sup>

---

<sup>40</sup> Zum Problemzentrierten Interview vgl. Mayring, *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*, S. 67–72.

<sup>41</sup> Zum folgenden vgl. Bohnsack / Pfaff, „Die dokumentarische Methode“.

<sup>42</sup> Bohnsack / Pfaff, „Die dokumentarische Methode“, S. 10–11.

<sup>43</sup> Bohnsack / Pfaff, „Die dokumentarische Methode“, S. 11.

<sup>44</sup> Ebd.



## Teil II

„Gedächtnis, Erinnerung und Vergessen sind für pädagogisches Denken und Handeln zentrale Dimensionen. [...] Für die Pädagogik ist das Gedächtnis ein anthropologischer Fakt, der – stillschweigend vorausgesetzt oder explizit benannt – Ansatz- und zugleich Zielpunkt pädagogischer Bemühungen darstellt.“<sup>45</sup>

Als eine der möglichen Formen, in denen Gedächtnis, Erinnerung und Vergessen, mithin: Geschichte in einer Gesellschaft präsent ist, partizipiert auch Musikgeschichte an Geschichtskultur. Mit diesem Begriff ist eine der wesentlichen Forschungsperspektiven der neueren Geschichtsdidaktik verbunden, die betont,

„dass die Vergangenheit einer Gruppe oder Gesellschaft nicht naturwüchsig gegeben, sondern kulturell geschaffen ist, dass sie im Modus wie in der Komplexität ihrer Darstellung unterschiedliche Formen symbolischer Verdichtung annimmt und es darauf ankommt, gerade die Vielzahl und die jeweils spezifischen Absichten, Leistungen und Funktionen dieser Formen zu erschließen und in ihrem Zusammenhang zu reflektieren“<sup>46</sup>.

Geschichtskultur, so hebt Bernd Schönemann hervor, ist „kein waberndes Chaos, sondern ein soziales System“<sup>47</sup> – und als solches muss sie also beschrieben und untersucht werden, um sie zu erschließen. Indem Geschichte besonders der „medialen Refiguration“ und damit nicht nur einer Interpretation unterliegt<sup>48</sup>, erzeugt Geschichtskultur „auf eine spezifische Weise Geschichte als Bedeutung“<sup>49</sup> und schafft damit nicht zuletzt auch ein kollektives bzw. kulturelles Gedächtnis<sup>50</sup>. Wesentlichen Anteil hieran hat die Schule – vor allem in Bezug auf die Musikgeschichte, weil hier viele SchülerInnen zum wahrscheinlich ersten – und vielleicht einzigen – Mal mit Musikgeschichte reflektiert umgehen sollen. Insofern gilt für die Musikgeschichte analog, was Bernd Schönemann allgemein für die Geschichte formuliert:

„Schule und [musikalische] Geschichtskultur künstlich voneinander getrennt zu halten oder gar gegeneinander auszuspielen, verbietet sich schon deshalb, weil die Schule *selbst* [Hervorhebung im Original] eine Institution der Geschichtskultur ist, in der professionell ausgebildete Geschichtslehrerinnen und -lehrer [bzw. Musiklehrerinnen und -lehrer] mit Hilfe von Lehrbüchern

---

<sup>45</sup> Zirfas, „Vom Speichern zum Vergessen“, S. 31.

<sup>46</sup> Hardtwig, „Geschichtskultur“, S. 112.. Für den schulischen Kontext hat Hans-Jürgen Pandel („Geschichtskultur“, S. 150) den Begriff der Geschichtskultur präzisiert als „Verarbeitung von Geschichte in der *gegenwärtigen* [Hervorhebung im Original] Lebenswelt, die die Schülerinnen und Schüler heute umgibt“

<sup>47</sup> Schönemann, *Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft*, S. 18.

<sup>48</sup> Pandel, „Geschichtskultur“, S. 151.

<sup>49</sup> Schönemann, *Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft*, S. 18.

<sup>50</sup> Vgl. dazu allgemein einführend Erll, *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen* sowie Assmann, Jan, *Das kulturelle Gedächtnis* und Assmann, Aleida, *Erinnerungsräume*.

und anderen Medien das Publikum der Schülerinnen und Schüler [musikalisch-]historisch zu bilden versuchen.“<sup>51</sup>

Aus diesen Überlegungen heraus folgert der Geschichtsdidaktiker Hans-Werner Pandel,

„dass Geschichtskultur im Unterricht wesentlich Kompetenzförderung sein muss. Es geht nicht nur um die kognitiven Gehalte, die man schlicht lernt, sondern es geht um den Umgang mit diesen Gehalten in Evaluation und Expressionen. Kompetenz ist Orientierung in der Geschichtskultur.“<sup>52</sup>

Für die Musikdidaktik müssten solche Überlegungen fruchtbar gemacht werden<sup>53</sup>. Damit könnte an aktuelle musikpädagogische Diskurse angeschlossen werden, etwa die musikpädagogische Debatte um den Begriff der „Kulturerschließung“<sup>54</sup> oder an neuere konstruktivistische musikpädagogische Positionen<sup>55</sup>. Nicht zuletzt ließen sich auch gewinnbringend Verbindungen herstellen zu Fragen musikalisch-ästhetischer Bildung<sup>56</sup>.

Damit würde die Frage, *welche* Musikgeschichte unterrichtet werden soll, *wie* und *wozu*, in bislang einen kaum beachteten Kontext gestellt. Die Frage des Inhaltes könnte mithilfe aktueller geschichtstheoretischer bzw. -didaktische Ansätze, wie z.B. die „Erinnerungsorte“<sup>57</sup>, neu gestellt werden. Auch wenn, leider vergleichbar der Musikdidaktik, „die ‚Wege‘, d.h. die Methoden der Vermittlung historischen Wissens ‚Stiefkinder‘ der Geschichtsdidaktik geblieben sind“<sup>58</sup>, würde auch die Frage nach der Methodik neue Impulse erhalten. Schon das Methodenverständnis der Geschichtsdidaktik scheint sich in vielerlei Hinsicht stark von dem in der Musikdidaktik zu unterscheiden<sup>59</sup>, so dass hier interessante Perspektiven denkbar sind. Schließlich eröffnen gedächtnistheoretische Ansätze völlig neue Antworten auf die Frage nach Zielen von Musikgeschichte im Musikunterricht. Somit ließe sich „theoretisch und praktisch [...] erarbeiten, wie musikalisch-ästhetische Bildung mit geschichtlichem Lernen korrelieren kann“.<sup>60</sup>

---

<sup>51</sup> Schönemann, *Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft*, S. 18. Insofern muss kritisiert werden, dass Klaus Pietschmann und Melanie Wald-Fuhrmann in ihrem sehr umfassend angelegten „Handbuch“ *Der Kanon der Musik* keinerlei musikpädagogische Perspektive zu Wort kommen lassen.

<sup>52</sup> Pandel, „Geschichtskultur“, S. 156.

<sup>53</sup> Cvetko und Lehmann-Wermser gehen auf die Debatte um Geschichtskultur kaum ein.

<sup>54</sup> Vgl. für den Kontext des Aufbauenden Musikunterrichts etwa Jank, „Kanon vermitteln oder Kompetenz aufbauen?“

<sup>55</sup> Vgl. etwa Krause, „Kulturkonstruktion durch Bedeutungskonstruktion?“ oder dies., *Bedeutung und Bedeutsamkeit*.

<sup>56</sup> Vgl. etwa Rolle, *Musikalisch-ästhetische Bildung*, und Rolle, „Musikalische Bildung durch Kompetenzerwerb?“

<sup>57</sup> Vgl. Nora, *Les lieux de mémoire*, sowie konkreter Robbe, *Historische Forschung und Geschichtsvermittlung*.

<sup>58</sup> Günther-Arndt, „Umriss einer Geschichtsmethodik“, S. 11.

<sup>59</sup> Günther-Arndt, „Umriss einer Geschichtsmethodik“, S. 15: „Methoden im Geschichtsunterricht tragen ihren Zweck nicht in sich selbst, ihr Zweck ist es, historische Lernprozesse zu initiieren, aufrechtzuerhalten und zu einem (vorläufigen) Ende zu bringen.“

<sup>60</sup> Cvetko, „...nur ein ästhetisches Gebräu von Namen und Daten?“, S. 9

## Literatur

- Assmann, Aleida: *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. 5., durchgesehene Auflage. München 2010.
- Assmann, Jan: *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. 6. Auflage. München 2007.
- Biegholdt, Georg: *Musik unterrichten. Grundlage, Gestaltung, Auswertung*. Seelze 2013.
- Bohnsack, Ralf / Pfaff, Nicolle: „Die dokumentarische Methode: Interpretation von Gruppendiskussionen und Interviews“, in: Maschke, Sabine / Stecher, Ludwig (Hgg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* (Ausgabe 2010).
- Böning, Marietta: „Illusion (illutio)“, in: Fröhlich, Gerhard / Rehbein, Boike (Hg.): *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart und Weimar 2014, S. 129–131.
- Bourdieu, Pierre: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main 1987.
- Bourdieu, Pierre: *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes*. Frankfurt am Main 2001.
- Bourdieu, Pierre: *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt am Main 1974.
- Briscoe, James R. (Hg.): *Vitalizing Music History Teaching*. Hillsdale (USA) 2010.
- Brunner, Georg (Hg.): *Denkwerk Musikgeschichte. Musikwissenschaftliches Forschen in der Schule. Handreichungen für den Musikunterricht in der Sekundarstufe*, Aachen 2013.
- Cornelißen, Christoph: „Erinnerungskulturen“, in: *Docupedia-Zeitgeschichte* (<http://docupedia.de/zg/>, aufgerufen am 02.01.2015).
- Cvetko, Alexander J. / Lehmann-Wermser, Andreas: „Historisches Denken im Musikunterricht. Zum Potenzial eines geschichtsdidaktischen Modells für die Musikdidaktik, Teil 1: Theoretische Vorüberlegungen“. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* 2011, S. 18-41.
- Cvetko, Alexander J.: „... nur ein ästhetisches Gebräu von Namen und Daten? Historische Etappen der Geschichte im Musikunterricht und aktuelle Aufgaben“, in: *Diskussion Musikpädagogik*, Themenheft „Musikgeschichte in der Lehrerbildung“, 56/2012, S. 4–11.
- Cvetko, Alexander J.: „Geschichte aus Sicht der Musikpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. Wider das ‚... unendlich Langweilige und Trockene...‘“, in: *Diskussion Musikpädagogik*, Themenheft „Musikgeschichten“, 52/2011, S. 13–20.
- Cvetko, Alexander J.: *„Geschichten erzählen“ als Methode im Musikunterricht. Historische und empirische Studien* (= Musikvermittlung in Theorie und Praxis, Bd. 14). Münster 2015 (Publikation in Vorbereitung).
- Cvetko, Alexander J.: „Musikgeschichte im Unterricht. Eine lange Geschichte mit aktuellen Herausforderungen“, in: *mip-journal* 40/2014, S. 6–10.
- Danielczyk, Sandra u. a. (Hgg.): *Konstruktivität von Musikgeschichtsschreibung. Zur Formation musikbezogenen Wissens*. Hildesheim 2012.
- Davis, James A. (Hg.): *The Music History Classroom*. Farnham (UK) und Burlington (USA) 2012.
- Diskussion Musikpädagogik*, Themenheft „Geschichte im Musikunterricht“, 43/2009.
- Diskussion Musikpädagogik*, Themenheft „Musikgeschichte in der Lehrerbildung“, 56/2012.
- Diskussion Musikpädagogik*, Themenheft „Musikgeschichten“, 52/2011.
- Dyndahl, Petter / Karlsen, Sidsel / Skårberg, Odd / Graabæk Nielsen, Siw: „Cultural omnivorousness and musical gentrification: An outline of a sociological framework and its applications for music education research“. In: *Action, Criticism & Theory for Music Education* 13(1)/2014, S. 40–69.
- Erl, Astrid: *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. Stuttgart 2005.
- Gauger, Jörg-Dieter / Wilske, Hermann (Hg.): *Bildungsoffensive Musikunterricht*, Freiburg 2007.
- Günther-Arndt, Hilke: „Umriss einer Geschichtsmethodik“, in: dies. (Hg.): *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2007, S. 9–24.
- Handro, Saskia: „Historische Erkenntnismethoden“, in: Günther-Arndt, Hilke (Hg.): *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2007, S. 25–45.
- Hardtwig, Wolfgang: „Geschichtskultur“, in: Jordan, Stefan: *Lexikon Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe*. Stuttgart 2002, S. 112–115.

- Hentschel, Frank: *Bürgerliche Ideologie und Musik. Politik der Musikgeschichtsschreibung in Deutschland 1776–1871*. Frankfurt am Main / New York 2006.
- Heß, Frauke: „‘Klassik’ und Musikgeschichte im Unterricht“. In: Jank, Werner (Hg.): *Musik-Didaktik. Praxis-handbuch für die Sekundarstufe I und II*. 5., überarbeitete Auflage. Berlin 2013, S. 204–212.
- Heß, Frauke: „Musikalisch-kulturelle Praxis als soziale Distinktion?“, in: Gies, Stefan / Heß, Frauke (Hg.): *Kulturelle Identität und soziale Distinktion. Herausforderungen für Konzepte musikalischer Bildung*. Innsbruck u.a. 2013, S. 15–44.
- Heukäufer, Norbert (Hg.): *Musik Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2007.
- Hinrichsen, Hans-Joachim: „Musikwissenschaft und musikalisches Kunstwerk. Zum schwierigen Gegenstand der Musikgeschichtsschreibung“, in: Lütteken, Laurenz (Hg.): *Musikwissenschaft. Eine Positionsbestimmung*. Kassel u. a. 2007, S. 67–87.
- Jank, Werner: „Kanon vermitteln oder Kompetenz aufbauen? Musikalische Bildung in der Schule – Probleme und Perspektiven“, in: Deutscher Philologenverband (Hg.): *Von Mozart zu Madonna. Möglichkeiten und Probleme modernen Musikunterrichts*. Berlin 2007, S. 24–37.
- Journal of Music History Pedagogy* (online abrufbar unter: <http://www.ams-net.org/ojs/index.php/jmhp/>)
- Kaiser, Hermann J. / Barth, Dorothee / Heß, Frauke / Jünger, Hans / Rolle, Christian / Vogt, Jürgen / Wallbaum, Christopher (Hg.): *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*. Regensburg 2006.
- Knigge, Jens / Lehmann-Wermser, Andreas: „Bildungsstandards für das Fach Musik – Eine Zwischenbilanz“, in: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* 2008, Sonderedition: „Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?“, S. 60–98 (<http://www.zfkm.org/sonder08-knigge-lehmannwermser.pdf>, aufgerufen am 25.11.2014).
- Köhler, Alexander: *Null Bock auf Klassik? Eine empirische Studie zur Steigerung des Interesses von Schülern an klassischer Musik*. Augsburg 2014.
- Koller, Andreas: „Doxa (doxa)“, in: Fröhlich, Gerhard / Rehbein, Boike (Hg.): *Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart und Weimar 2014, S. 79–80.
- Konrad-Adenauer-Stiftung: *Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts*, Sankt Augustin 2004 (online abrufbar unter: [http://www.kas.de/wf/doc/kas\\_5929-544-1-30.pdf?120106140630](http://www.kas.de/wf/doc/kas_5929-544-1-30.pdf?120106140630), , aufgerufen am 25.11.2014).
- Krause, Martina: „Kulturkonstruktion durch Bedeutungskonstruktion? Perspektiven für einen Musikunterricht als Ort der Konstituierung von Kultur“, in: Schläbitz, Norbert (Hg.): *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik*. Essen 2007, S. 53–68.
- Krause, Martina: *Bedeutung und Bedeutsamkeit. Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung*. Hildesheim 2008.
- Kremer, Joachim: „Von der Geschichtlichkeit der Musik, oder: Bildungsanspruch und Musikunterricht“, in: *Diskussion Musikpädagogik*, Themenheft *Musikgeschichte in der Musiklehrerausbildung*, 43/2009), S. 4–10.
- Kruse, Jan: *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim und Basel 2014.
- Lehmann-Wermser, Andreas: „Die Musikdidaktik und ihr schwieriges Verhältnis zum geschichtlichen Lernen“, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 62/2011, H. 7/8, S. 413–421.
- Martin, Kai: „Warum Musikgeschichte? Über die Frage, ob musikhistorische Kenntnisse zur musikalischen Bildung beitragen“, in: *Diskussion Musikpädagogik*, Themenheft *Geschichte im Musikunterricht*, 56/2012, S. 26–29.
- Mayring, Philipp: *Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken*. 5. Auflage. Weinheim und Basel 2002.
- Moser, Valerie: *Bildende Kunst als soziales Feld. Eine Studie über die Berliner Szene*. Bielefeld 2013.
- Niessen, Anne / Lehmann-Wermser, Andreas / Knigge, Jens / Lehmann, Andreas C.: „Entwurf eines Kompetenzmodells ‚Musik wahrnehmen und kontextualisieren‘“, in: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* 2008, Sonderedition: „Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?“, S. 3–33 (<http://www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf>, aufgerufen am 25.11.2014).
- Nora, Pierre: *Les Lieux de mémoire*. 7 Bände. Paris 1984–1992 [gekürzte deutsche Fassung : Nora, Pierre (Hg.): *Erinnerungsorte Frankreichs*. München 2005].
- Oberhaus, Lars / Unsel, Melanie: „Musikpädagogik der Musikgeschichte“, Ausschreibungstext zum Interdisziplinären Symposium 13./14. Juni 2014, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Oberhaus, Lars: „Renaissance der Interdependenz. Zum Implikationsverhältnis von Inhalt und Methode in der Musikdidaktik – Eine Bestandsaufnahme mit Ausblick“, in: Vogt, Jürgen / Rolle, Christian / Heß, Frauke

- ke (Hg.): *Inhalte des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (Wissenschaftliche Musikpädagogik, 4). Berlin 2010, S. 36–58.
- Orgass, Stefan: „... ohne kanonisches Wissen... sind kulturelle Identität und Kommunikation kaum möglich‘ – Kontradiktorisches zur musikalischen Bildung und ‚Uneuropäisches‘ im Werkkanon der Konrad-Adenauer-Stiftung“, in: Bilstein, Johannes / Ecarius, Jutta (Hg.): *Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen*, Wiesbaden 2009, S. 251–270.
- Pandel, Hans-Jürgen: „Geschichtskultur“, in: Barricelli, Michele / Lücke, Martin (Hg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Band 1. Schwalbach im Taunus 2012, S. 147–159.
- Parzer, Michael: „Cultural variety as a resource? Musical taste and social distinction in contemporary cultural sociology“, in: Gies, Stefan / Heß, Frauke (Hg.): *Kulturelle Identität und soziale Distinktion. Herausforderungen für Konzepte musikalischer Bildung*. Innsbruck u.a. 2013, S. 59–72.
- Pethes, Nicolas: *Kulturwissenschaftliche Gedächtnistheorien zur Einführung*. Hamburg 2008.
- Pietschmann, Klaus / Wald-Fuhrmann, Melanie (Hg.): *Der Kanon der Musik. Theorie und Geschichte. Ein Handbuch*. München 2013.
- Reckwitz, Andreas: „Die Kontingenzzperspektive der ‚Kultur‘. Kulturbegriff, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm“, in: ders. (Hg.): *Unschärfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie*, Bielefeld 2008, S. 15–46.
- Robbe, Tilmann: *Historische Forschung und Geschichtsvermittlung. Erinnerungsorte in der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft*. Göttingen 2009.
- Rolle, Christian: „Musikalische Bildung durch Kompetenzerwerb? Überlegungen im Anschluss an den Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“, in: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik* 2008, Sonderedition: „Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?“, S. 42–59 (<http://www.zfkm.org/sonder08-rolle.pdf>), aufgerufen am 25.11.2014)
- Rolle, Christian: *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel 1999.
- Samida, Stefanie: „Public History als Historische Kulturwissenschaft: Ein Plädoyer“, in: *Docupedia-Zeitgeschichte* (<http://docupedia.de/zg/>), aufgerufen am 02.01.2015).
- Schittenheim, Karin: „Qualitatives Sampling. Strategien und Kriterien der Fallauswahl“, in: Maschke, Sabine / Stecher, Ludwig (Hgg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* (Ausgabe 2009). Weinheim / München 2009, S. 1–29.
- Schönemann, Bernd; „Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft“, in: Günther-Arndt, Hilke (Hg.): *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2003, S. 11–22.
- Schwarz, Ralf-Olivier: „Der Kanon als Feld. Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu“, in: Oberhaus, Lars / Unseld, Melanie (Hg.): *Musikgeschichte der Musikpädagogik*. Bericht über das Interdisziplinäre Symposium 13./14. Juni 2014, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Münster 2015 (Druck in Vorbereitung).
- Schwingel, Markus: *Pierre Bourdieu zur Einführung*. Hamburg 1995.
- Strohm, Reinhard: „Werk – Performanz – Konsum: Der musikalische Werk-Diskurs“, in: Calella, Michele / Urbanek, Nikolaus (Hgg.): *Historische Musikwissenschaft. Grundlagen und Perspektiven*. Stuttgart 2013, S. 341–355.
- Unseld, Melanie: „Die Kulturwissenschaften als Herausforderung für die Musikwissenschaft“, in: Calella, Michele / Urbanek, Nikolaus (Hgg.): *Historische Musikwissenschaft. Grundlagen und Perspektiven*. Stuttgart 2013, S. 266–288.
- Vogt, Jürgen: „Einleitung: Vom Nicht-Verschwinden der Inhalte aus der Musikdidaktik“, in: Vogt, Jürgen / Rolle, Christian / Heß, Frauke (Hg.): *Inhalte des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (Wissenschaftliche Musikpädagogik, 4). Berlin 2010, S. 6–13.
- Welte, Andrea: *Musikalisches Geschichtsbewusstsein. Geschichtlichkeit von Musik als didaktische Herausforderung im Instrumentalunterricht*. Phil. Diss. Universität der Künste Berlin o. D.
- Zirfas, Jörg: „Vom Speichern zum Vergessen. Pädagogisch-ästhetische Topographien des Gedächtnisses und Erinnerns“, in: Bubmann, Peter / Dickel, Hans (Hg.): *Ästhetische Bildung in der Erinnerungskultur*. Bielefeld 2014, S. 30–51.