

Thomas Fesefeldt – Andreas Ickstadt – Ariane Jeßulat – Kilian Sprau – Katja Steinhäuser –
Berthold Tuercke – Lilia Ushakova – Emmanouil Vlitakis (Hg.)

unter Mitarbeit von
Ferdinand Kiesner und Gabriel Pech

Kombinatorik und Spiel

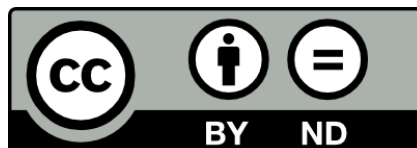
Wege musikalischen Denkens

Festschrift für Stefan Prey



Universität der Künste Berlin

2022



Der Text dieser Publikation ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung – Keine Bearbeitung 4.0 International. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/legalcode> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA. Fotos und Abbildungen mit anderen Nachweisen sind ausgenommen.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Clemens Kühn

Zahlenspiele. Geburtstagsgabe für Stefan Prey

Hartmut Fladt

Aspekte von Natur und Naturbeherrschung in der Musik des 18. Jahrhunderts

Gesine Schröder

Der Zug des Feuervogels in den Westen. Präliminarien zu Interpretations-Studien über einen Orchesterhit

Berthold Tuercke

für Stefan Prey

Volker Lenz

Einige Erinnerungen an den Unterricht bei Stefan Prey

Ulrich Kaiser

Wahnsinn!

Reinhard Schäfertöns

Zwischen Kunst, Wissenschaft und Pädagogik. Positionen musiktheoretischer Fächer im hochschulischen Kontext

Michael Polth

Tonfelder in zwölftönigen und zwölftontechnischen Kontexten

Andreas Waczkat

Magister Ludi Viennensis. Zu Josef Matthias Hauers *Zwölftonspielen*

Tobias Faßhauer

Ragtime für die *Polka*. Musikalische Amerika-Signaturen in Puccinis *La fanciulla del West*

Martin Supper

Stefan Prey 2022

Ullrich Scheideler

Das Labyrinth auf dem Weg zum Schluss. Beobachtungen zur Genese der Schlussgruppe des 1. Satzes von Ludwig van Beethovens Eroica-Symphonie im Kontext der Skizzen

Ariane Jeßulat

Kanon und Echo. Zu den kontrapunktischen Dispositionen der Fuge in f-Moll BWV 857

Albert Richenhagen

Das antike Tonsystem in der kurzen Gesamtdarstellung des Nikomachos von Gerasa

Manfred Hüneke

Lullaby of Birdland (George Shearing)

Andreas Ickstadt, Christiane Imort-Viertel und Robert Lang

Wie Musiktheorie in der Schule unterrichtet wird. Eine empirische Studie in Berlin und Baden-Württemberg

Antonie Budde

Algorithmus in G

Wolfgang Dinglinger

» [...] für den ausübenden Künstler genüge der Generalbaß.« Ein Reformversuch im Fach Musiktheorie an der Königlichen Hochschule für Musik in Berlin

Martin Ullrich

Musiktheorien im Anthropozän. Zwei Vorschläge für eine mehr-als-menschliche Musiktheorie

Elke Reichel

Polyphonie als Mittel der dramatischen Kunst bei Wolfgang Amadeus Mozart. Zu kanonischen Satztechniken in den Bühnenwerken der Wiener Schaffensperiode

Florian Edler

Die Eröffnung mit dem kleinen Mollseptakkord oder
Das ›Tea for two‹-Modell

Andreas Brenner

Drei Violinen (2021). Für Stefan Prey

Laura Krämer

Von überall nach überall. Daubes Modulationstabelle und die Redundanz in der Improvisationspädagogik

Hans Aerts

Contrapunti in frotta. Gruppenimprovisation nach Quellen des frühen 17. Jahrhunderts

Lilia Ushakova

Linie und Klang. Wechselwirkungen von kontrapunktischen und harmonischen Prinzipien in *Sadko* von Rimski-Korsakow

Qiming Yuan

Stockend-Rasende Zeit. Wahrnehmung und Interpretation von Beethovens späten Streichquartetten

Emmanouil Vlitakis

Verknüpfung und Korrespondenz. Aspekte formalen Denkens und dramaturgischer Gestaltung in Elliott Carters 2. Streichquartett

David Santos

London aus *Songs and Proverbs of William Blake* op. 74 von Benjamin Britten. Ein modernes Lied – in der Tradition verwurzelt

David Santos

Fuge in d-Moll

Wendelin Bitzan

Vom Lied zur Ballade. Zur intertextuellen Beziehung zwischen vokaler und pianistischer Faktur bei Amy Beach

Katja Steinhäuser

Unfassbar schön. Musikalische Ästhetik im Tonsatzunterricht

Joachim Stange-Elbe

Calm and Light Rays. Eine algorithmische Komposition aus dem Zyklus »Removing and Replacement«

Hartmuth Kinzler

Vom Anfang des Anfangs des Alten Testaments. Bemerkungen zu BWV 846 bzw. 846a

Lidia Kalendareva

Adagio – The Tree Of Life

Veronika Ágnes Fánicsik

Aurora borealis

Felix Mahr

Reizvolle Regelbrüche. Eine Auseinandersetzung mit dem zweitaktigen Soggetto des Ritornells aus Bachs Choralkantate *Wachet auf, ruft uns die Stimme*

Burkhard Meischein

Goethes musiktheoretische Interessen und die Frage nach dem Kontext musiktheoretischer Gegenstände

Shengying Luo

Agnus Dei Qui Tollis Peccata Mundi. Xavier Durand – aus dem Unterricht von Shengying Luo

Philipp Sobecki

›Metrikspiele‹ in Haydns Symphonie-Menuetten

Anne Schinz

Auguste Panseron – *L'art de moduler au violon*

Anhang: Biografien der Herausgeberinnen und Herausgeber

Vorwort

Diese Festschrift zu Ehren von Stefan Prey, erschienen anlässlich seiner Verabschiedung aus dem aktiven Hochschulleben an der Universität der Künste Berlin, bezieht sich auf sein doppeltes Wirken als Hochschullehrer und Forscher. In beiden Bereichen mutet dieses Wirken ›legendär‹ an – auch wenn Legendenbildung im Hinblick auf die Persönlichkeit des Geehrten vollkommen unangemessen zu sein scheint. Doch sind es nicht zuletzt seine Bescheidenheit und Uneitelkeit, die angesichts solchen Könens zu superlativischen Beschreibungen verleiten.

Als Hochschullehrer prägte Prey Generationen von Musiktheoretikerinnen und -theoretikern entscheidend. Eine spezifische Mischung aus hohem Anspruch und Freundlichkeit, enorme Repertoirekenntnis, überragende fachliche Kompetenz, methodische Offenheit, nicht zuletzt eine außergewöhnliche Hingabe an die Aufgaben der Hochschullehre, keine Zeit und Mühe scheuend, auf die individuellen Bedürfnisse der Studierenden aktiv und fördernd einzugehen, waren Markenzeichen von Preys Lehre und vermittelten auch ein bestimmtes *Ethos* von Musiktheorie. Als Forscher setzte Prey v. a. mit seiner Dissertation *Algorithmen zur Satztechnik und ihre Anwendung auf die Analyse* Maßstäbe. Die methodisch-systematische Stringenz und die Materialfülle dieser Arbeit wirken einmalig.

Auf die Einladung des Hg.-Teams hin, Beiträge zur Festschrift für Stefan Prey zu leisten, ist ein ›bunter Strauß‹ an wissenschaftlichen Texten, Kompositionen, satztechnischen Arbeiten und Gruß- bzw. Glückwunsch-Schreiben entstanden. Allenthalben waren in der daran geknüpften Kommunikation der große Respekt, die Dankbarkeit und die menschliche Zuneigung zu spüren, die Stefan Prey innerhalb der musiktheoretischen Fachcommunity genießt. Wir bedanken uns ganz herzlich bei allen Beteiligten für die so engagierte Mitwirkung!

Die historische Spannweite der behandelten Themen ist beträchtlich, angefangen bei antiker Musiktheorie (Nikomachos-Traktat/A. Richenhagen) bis hin zu Ausblicken auf posthumanistische Entwicklungen der Musiktheorie (M. Ullrich). Erwartungsgemäß befassen sich einige Beiträge mit Kontrapunktik und Kombinatorik (A. Jeßulat, E. Reichel, L. Ushakova, H. Kinzler), auch mit Bezug auf Hochschullehre und Unterrichtspraxis generell (H. Aerts). Verschiedene Teilbereiche der Musiktheorie werden weiterhin thematisiert: Modulationslehre (L. Krämer, A. Schinz), Harmonik und Satzlehre (F. Edler, F. Mahr), Metrik (P. Sobecki), Unterrichtsmethodik (K. Steinhäuser), Zwölftontheorie und -analyse (M. Polth, A. Waczkat), werkanalytische Betrachtungen mit unterschiedlicher Perspektivierung (W. Bitzan, Q. Yuan, D. Santos, U. Scheideler, E. Vlitakis), Interpretationsstudien (G. Schröder), Geschichte, Wandlungen und Perspektiven des Faches Musiktheorie in Schule und Hochschule (W. Dinglinger, A. Ickstadt/C. Imort-Viertel/R. Lang, R. Schäfertöns), interkulturelle Verbindungen (T. Faßhauer), Musik(theorie) im wissenschaftlichen Kontext (H. Fladt, B. Meischein). Der kreative Prozess des Komponierens ist hier durch verschiedene Kompositionen vertreten (A. Brenner, A. Budde, V. A. Fánicsik, L. Kalendareva, J. Stange-Elbe, B. Tuercke); ebenso sind Arbeiten aus der musiktheoretischen Werkstatt zu finden (M. Hüneke, D. Santos, S. Luo/X. Durand). Schließlich ist in einer solchen Festschrift auch der persönliche Bezug zum Widmungsträger zu suchen: Geburtstagsgabe und Grußworte, Texte zwischen Poesie und Wissenschaft, lassen einiges über Person und Lehre Stefan Preys erfahren (C. Kühn, U. Kaiser, V. Lenz, M. Supper).

Zu danken ist weiterhin den Mitarbeiterinnen der Universitätsbibliothek, namentlich Anne-Christin Martinsohn und Friederike Kramer, die unser Vorhaben mit Rat und Tat begleitet haben und ohne deren Hilfe das Projekt dieser Online-Publikation nicht realisierbar gewesen wäre, ferner auch den studentischen Mitarbeitenden Ferdinand Kiesner und Gabriel Pech für Korrektorat und Layoutgestaltung der Texte.

Nun gratulieren wir dem Widmungsträger nachträglich zum 65. Geburtstag und wünschen ihm ein erfülltes post-universitäres Leben!

In Dankbarkeit
die Herausgeberinnen und Herausgeber
(auch im Namen des Musiktheoriekollegiums der UdK Berlin)

Wie Musiktheorie in der Schule unterrichtet wird

Eine empirische Studie in Berlin und Baden-Württemberg

Andreas Ickstadt, Christiane Imort-Viertel und Robert Lang

1. Einleitung und Problemskizze

Was ist guter Musikunterricht in der Schule? Welchen Anteil an dessen Gelingen oder Misslingen hat Musiktheorie – verstanden als Sammelbegriff, der die elementare allgemeine Musiklehre ebenso einschließt wie die fachterminologisch-analytische Reflexion über Musik? Auch wenn die Kontroversen, die von Musikpädagog*innen und Musiktheoretiker*innen über diese Fragen mittels traditioneller Publikationen geführt wurden, schon einige Zeit zurückliegen¹, wird Musiktheorie gerade von Seiten der Musikpädagogik auch heute noch kritisch betrachtet und bei – aus der Sicht von Autor*innen wie Krause (2011) Lang (2018) und Barth/Bubinger (2020) – falscher Inanspruchnahme im Unterrichtskontext für das Scheitern guten Unterrichts wesentlich zur Verantwortung gezogen. Denn Musiktheorie wird von Schüler*innen und partiell auch von Lehrer*innen nicht selten als ungeliebter Pflichtteil des Musikunterrichts wahrgenommen,² da musiktheoretische Erkenntnisse nur selten mit dem praktischen Musizieren und Singen in Verbindung gesetzt würden. Aus diesem Grund könnten sie keinen konkret nachvollziehbaren ›Sinn‹ entfalten und hätten mit den privat konsumierten Musiken der Schüler*innen, mit deren Hör- und Musiziertätigkeit kaum etwas zu tun.³

In diesem Sinne werden immer wieder insbesondere die Verknüpfung von Musiktheorie und Praxis und »Bezüge zum Alltag und zur Lebenswelt der Heranwachsenden«⁴ beim Einsatz von Musiklehre postuliert, verbunden mit der Forderung, dass »Chancen und Grenzen von traditioneller Musiklehre im Musikunterricht stärker transparent gemacht und der Sinn und die Bedeutung von Gesetzmäßigkeiten von den Lernenden selbst erschlossen werden«⁵ müssten.

Ganz aktuell wird Musiktheorie zum Gegenstand einer Kritik in jenem Medium, das die primäre Zielgruppe des Schulunterrichts – die Schüler*innen – unmittelbar anspricht und einerseits vorhandene (Vor-)Urteile polemisch zementiert, andererseits auch sensible Streitpunkte der wissenschaftlichen Diskurse unbewusst aufgreift: Der bekannte Youtuber Rezo kritisiert am derzeitigen Musikunterricht, dass dieser der Musikpraxis fernstehe und musiktheoretische Inhalte verabsolutiere, die zudem noch systematisch und inhaltlich einseitig gewählt seien. Den Lehrer*innen wirft er aus diesen Gründen ein Totalversagen vor, da sie eine angemessene Rezeption von Musik nicht ermöglichen würden: »Dann bist du schon verloren. Dann wirst du nie Musik richtig wahrnehmen können!«⁶ Der Musiktheoretiker Johannes D. Wolff hat diesen expliziten Vorwürfen gegenüber dem Fach Musiktheorie ebenfalls auf

¹ Vgl. die Kontroversen zwischen Karl Heinrich Ehrenforth (Ehrenforth 2000 und Ehrenforth 2001) und Stefan Rohringer (Rohringer 2001), zwischen Clemens Kühn (Kühn 2009) auf der einen und Karl Heinrich Ehrenforth (Ehrenforth 2009) sowie Norbert Schläbitz (Schläbitz 2009) auf der anderen Seite, sowie die partiell kontroversen Beiträge zur 8. Ausgabe der Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie mit dem Themenschwerpunkt »Musiktheorie und Musikpädagogik« von Stefan Gies (Gies 2011), Norbert Schläbitz (Schläbitz 2011) und Stefan Rohringer (Rohringer 2011).

² Vgl. Krause 2011, Weidner 2015, Arnecke 2016, Lang 2018, Barth/Bubinger 2020.

³ Vgl. Eberhard 2010.

⁴ Ziegenmeyer 2017, 15.

⁵ Ebd., 15f.

⁶ Rezo 2021, 4:30.

Youtube widersprochen und auf eine aus seiner Sicht längst erfolgte Diversifizierung der musiktheoretischen Inhalte und Methoden in Hochschule und Schule hingewiesen.⁷

Bei der Betrachtung dieser Auseinandersetzungen des Wissenschaftsdiskurses wie der medialen Youtube-Kontroverse fällt auf, dass sich die Argumentationen, wenn es um die Validierung durch den Blick auf die Schul- und Hochschulrealität geht, fast immer auf persönliche Erfahrungshorizonte der jeweiligen Autor*innen stützen, die schlechterdings nicht hinterfragt und verifiziert werden können. Nur wenige regional zusammengetragenen Rankings zur Beliebtheit und Relevanz der Bestandteile von Musikunterricht zeigen Ansätze zu einer empirischen Aufarbeitung.⁸

Angesichts der vielfältigen musikpädagogischen Debatten, etwa zum figuralen und formalen Lernen, zum musikbezogenen ›Verstehen‹ oder zum Verhältnis von Theorie und Praxis insgesamt, die einen problembehafteten Musiktheorie-Unterricht unterstellen,⁹ bedarf es dringend einer evidenzbasierten Forschung dazu, wie Musiktheorie an Schulen tatsächlich gegenwärtig unterrichtet wird und wie Lehrende und Schüler*innen diese Unterrichtspraxen bewerten.¹⁰ Die hier vorgestellte Studie widmet sich diesem Desiderat. Darüber hinaus richtet sich ihr Blick auf die Gestaltung der musiktheoretischen Curricula der Lehramtsstudiengänge im Fach Musik und geht damit der Frage nach, ob die Studierenden an den entsprechenden Bildungsinstitutionen Musikhochschule, Pädagogische Hochschule und Universität noch adäquat auf die Berufsrealität vorbereitet werden.

2. Forschungsstand und Zielsetzungen der Studie »MuTheUS«

»Musiktheorie im Unterricht der Sekundarstufe I« (MuTheUS) ist eine empirische Studie, basierend auf Datenerhebungen zur Schüler*innen- wie auch zur Lehrendenperspektive (an Schulen und Hochschulen). Im Zusammenhang mit der Erhebung sollen zudem drei bislang noch weitgehend separate Themenfelder aufeinander bezogen werden, die den relevanten Forschungsstand konstituieren: (a) die Aufarbeitung der problematischen Schnittstelle zwischen den Fachdisziplinen Musiktheorie und Musikpädagogik; (b) der Diskurs um grundlegende Perspektiven auf das Unterrichtsfach Musik anhand so genannter »Musikdidaktischer Konzeptionen«; (c) die erst im Entstehen befindliche empirische Forschung zu musiktheoretischen Aspekten des Schulunterrichts.

a) Musiktheorie und Musikpädagogik als kooperierende Fachdisziplinen

Es ist unstrittig, dass viele der angezeigten Probleme um das Unterrichten von Musiktheorie im Schulunterricht nicht primär auf äußere Bedingungen (Fachlehrer*innenmangel, heterogene Schülerklientel, Ausstattung etc.) zurückzuführen sind, sondern auf ein bis heute ungeklärtes interdisziplinäres Schnittfeld von Musiktheorie und Musikpädagogik.¹¹ Denn nur von hier aus kann die Weiterentwicklung zeitgemäßer Konzeptionen für den Musikunterricht geschehen.

Dass sich die Debatte über Musiktheorie und Musikpädagogik im Schulkontext vor allem im deutschsprachigen Raum entfaltet hat, kann auch auf die in Deutschland besonders hervorgehobene Bedeutung von Musiktheorie in allgemeinbildenden Schulen zurückgeführt werden, die bereits 1925 mit den »Richtlinien für den Musikunterricht an Höheren Schulen Preußens« ihren Anfang genommen hat und

⁷ Vgl. Wolff 2021; vgl. dazu auch Lang (im Druck).

⁸ Vgl. Brunner 2009, Bieneck-Hempel 2009 und Ruf 2014.

⁹ Vgl. Gruhn 2003 und 2018, Gies 2011, Fuchs 2015 und Jank/Schilling-Sandvoß 2018.

¹⁰ Vgl. Ickstadt 2018, 120. Auf den Mangel an empirischen Untersuchungen weisen auch Ziegenmeyer (2017, 10) und Barth/Bubinger (2020, 31) hin.

¹¹ Vgl. Lang 2012, Ickstadt 2018.

sich noch heute in Bildungsplänen ab der 5. Klassenstufe widerspiegelt.¹² Hingegen sind in Schulsystemen vieler anderer Länder, etwa in den USA, vertiefende Übungen zu Analyse und musikbezogener Reflexion eher im tertiären Bildungsbereich angesiedelt. Entsprechend widmen sich die wenigen musikpädagogischen Beiträge im Journal der *Society for Music Theory* (19 von 568 seit seiner Gründung 1993) ausschließlich der Lehre an Music Departments und Music Schools der Universitäten. Auch das spezialisierte *Journal of Music Theory Pedagogy* (Jahrgänge 1987–2021) hat seinen Fokus außerhalb der allgemeinbildenden Schulen.¹³

Zum langjährigen interdisziplinären Spannungsfeld zwischen Musiktheorie und Musikpädagogik in Deutschland wurden die wesentlichen Analysen von Jünger und Weidner vorgelegt.¹⁴ Von kritischen Äußerungen zu einem misslingenden und »unzeitgemäßen« Musiktheorie-Unterricht in der Schule ausgehend (z.B. Auswendiglernen isolierten Wissens ohne hörend-musizierendes Verstehen; veraltetes Methodenarsenal; fehlende Kontinuität¹⁵), stellt Weidner mittels systemtheoretischer Methoden eine Reihe von möglichen Ursachen heraus, darunter Differenzen und Kommunikationsdefizite über Begriffe, Inhaltskanon, Schüler- bzw. Werkorientierung und Wissenschaftsverständnis. Jünger dagegen konzentriert sich auf den Hochschulbetrieb und ergänzt unter Bezugnahme auf Wygotski und Stroh tätigkeitstheoretische Begründungen.¹⁶ Demnach seien es eher die divergierenden Motive und Ziele, die stellenspezifischen Handlungsclustern von Musikpädagog*innen und Musiktheoretiker*innen zugrunde liegen und einer integrativen Musiklehrer*innenbildung wie auch Fachunterrichtskonzeption im Wege stehen.¹⁷ Die genannten system- und tätigkeitstheoretischen Befunde sind in die einschlägigen Fachdiskussionen eingeflossen.¹⁸ Zudem wurden weitere Desiderate ergänzt, darunter eine konsequentere Weitung des interdisziplinären Fokus über westliche Kunstmusik hinaus und eine stärkere Einbeziehung musikpsychologischer Perspektiven – v.a. zur Wirkung von Musik.¹⁹

b) Konzeptionen zur Musiktheorie im Schulunterricht

Während im Rahmen umfassender musikdidaktischer Konzeptionen der 1960er bis 1980er Jahre die Legitimationen der Teildisziplinen Musiktheorie und Musikgeschichte noch explizit diskutiert worden waren,²⁰ spricht sich die aktuell vielbeachtete Konzeption des »Aufbauenden Musikunterrichts«²¹ nur indirekt über sie aus. Der Aufbau musikalischer Fähigkeiten erfolgt kleinschrittig durch Singen, Musizieren und mit Pattern-Übungen,²² wobei gesonderte Phasen der Reflexion und der allgemeinen Musiklehre nicht vorgesehen sind. Unklar bleibt, wie und an welcher Stelle das relevante musiktheoretische Wissen anderweitig erworben wird. Kohärent erscheint jedoch die Entlehnung von Methoden aus Gordons »Music Learning Theory«, einer Konzeption, welche die angloamerikanische Musikpädagogik der letzten Jahrzehnte maßgeblich geprägt hat.²³ Gordons Lehre sieht ein gezieltes Training mit tonalen und rhythmischen Patterns vor, das auf einem System musikalischer Strukturierungen (u.a. in

¹² Vgl. Lang 2012, 9.

¹³ Vgl. Marvin 2018.

¹⁴ Jünger 2014; Weidner 2015, 2017 und 2018.

¹⁵ Vgl. auch Ruf 2014, 131f.; Ferenc 2016, 49.

¹⁶ Jünger 2014, 213–215.

¹⁷ Ebd., 214.

¹⁸ Z.B. Weidner 2017, Lang 2018.

¹⁹ Vgl. Clausen 2018; Lessing/Stöger 2018, 216.

²⁰ Zusammenfassend Barth 2016.

²¹ Jank/Gies 2015 und Jank/ Schilling-Sandvoß 2018.

²² Jank/Gies 2015.

²³ Gordon 2015.

›Micro-‹ und ›Macrobeats‹) beruht. Dabei vollzieht Gordon eine Abkehr von musiktheoretisch etablierter Terminologie zugunsten praktikabler Begriffe und weist Adaptionen für das Musikmachen vom Kindergartenalter bis zur Universität den Weg.²⁴

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in der Tradition des Handlungsorientierten Musikunterrichts²⁵ und unter dem Einfluss des Aufbauenden Musikunterrichts (einschließlich der Methoden Gordons) die musikpraktischen Anteile von schulischem Musikunterricht konzeptionell gestärkt worden sind.²⁶ Gleichwohl scheint sich daneben ein ›auf sichere Notenkenntnis‹ fixierter Unterricht gehalten zu haben, der ethisch kaum reflektiert ist.²⁷ Und selbst dort, wo die Gewichtungen unstrittig erscheinen, sind viele Probleme um einen musiktheoretischen Wissenserwerb in den Hintergrund geraten und können weder durch punktuelle methodische Vorstöße aus Praxisbeiträgen noch durch allgemeinpädagogische Neuansätze als bewältigt gelten.²⁸ Letztere verbleiben oft auf einer Metaebene, wie ein Artikel von Duker et al. veranschaulicht: Gleich drei alternative Unterrichtsformen werden dort mit »Standards Based Grading«, »Just-in-Time Teaching« und »The Inverted Class« angeführt, jedoch bleibt es bei allgemeinen Überlegungen zur Lernenden-Aktivierung und zu motivationssteigernden Graduierungen.²⁹ Die im Titel versprochene Reform des »Music Theory Classroom«, ist fachdidaktisch nicht ausgeführt. Auch zuvor genannte Best-Practice-Beiträge für Musiklehrende sind kein Ausweg, weil sie in der Regel nicht aus der Auseinandersetzung mit theoretischer Forschungsliteratur hervorgehen.

c) Empirische Forschung zur Musiktheorie im Schulunterricht

Die Dringlichkeit des Forschungsprojekts MuTheUS resultiert aus dem Umstand, dass nur sehr wenige Studien existieren, die sich mit empirischen Methoden dem Thema Musiktheorie im Schulunterricht widmen. Sieht man von überschaubaren Projekten ab, zum Beispiel Auswertungen von kleinen Seminargruppen in Bezug auf bestimmte musiktheoretische Aufgabenprofile,³⁰ so beschränkt sich das Spektrum auf die empirischen Studien von Brunner, Bieneck-Hempel, Ruf und Heß.³¹

Die Befragung von 220 Freiburger Schüler*innen, Lehrenden und Eltern durch Brunner ist eine lokal angesiedelte Studie.³² Sie evaluiert Vorstellungen von ›gutem Musikunterricht‹ und betrifft Musiktheorie insofern nur peripher. Die Erhebung berücksichtigt aber erstmals Schüler*innen-Meinungen zu diesem Themenbereich. Nach Brunner rangieren aus Sicht von Schüler*innen der Sekundarstufe I das Erlernen der Notenschrift, das Musizieren nach Noten und das Erlernen, wie Musik ausgedacht und aufgeschrieben wird, auf den Plätzen 11, 16, 17 und 19 (bei 21 angegebenen Unterrichtsthemen aus Praxis und Theorie). Aber auch Lehrende sehen für ›guten Musikunterricht‹ eine nur geringe Bedeutung im Lernzuwachs in Musiktheorie (Platz 15 von 16). Da die Begründungen nicht erhoben wurden, kann hieraus noch nicht automatisch ein Missstand konstatiert werden. Angesichts der essenziellen Bedeutung von Musiktheorie in den Bildungsplänen zeichnet sich jedoch eine Problemlage ab. Bieneck-Hempel liefert eine komplexe quantitative Studie zur Musiktheorie an niedersächsischen Gym-

²⁴ Z.B. Engelsdorfer 2017.

²⁵ In Deutschland seit Rauhe/Reinecke/Ribke 1975.

²⁶ Elliott/Silverman 2015.

²⁷ Barth/Bubinger 2020.

²⁸ Kaiser 2014.

²⁹ Duker/Gawboy/Hughes/Shaffer 2015.

³⁰ Vgl. Chen/Ravenscroft 2015, Ferenc 2016.

³¹ Bieneck-Hempel 2009, Brunner 2009, Ruf 2014, Heß 2018, Ruf 2021.

³² Brunner 2009.

nasien.³³ Die Bestandsaufnahme aus Sicht von 301 Gymnasiallehrenden bezieht sich u.a. auf die Einschätzungen zum Stellenwert und zu Methoden der Vermittlung von Musiktheorie, zur Nutzung von Schulbüchern und neuen Medien in diesem Kontext. Die Lehrenden sahen mehrheitlich eine zentrale Funktion der Musiktheorie darin, »dem emotionalen Erleben von Musik eine kognitive Komponente hinzu[zu]fügen«.³⁴ Weitere Zustimmung zu den Aufgaben von Musiktheorie lassen den speziellen Fokus auf gymnasialen Unterricht erkennen, etwa beim kognitiven Umgang mit musikalischen Gestaltungsmitteln, der Einbeziehung historischer Aspekte, der Bedeutung des musikalischen Satzes als Konkretisierung musiktheoretischer Zusammenhänge und der Wechselwirkung zwischen musiktheoretischem Verständnis und erklingender Musik.³⁵ Die Arbeit von Bieneck-Hempel stellt eine wichtige methodische Orientierung für das geplante Projekt MuTheUS dar, u.a. weil sie die einzige Faktorenanalyse zu musiktheoretischen Unterrichtsaspekten (Aufgabenstellungen, Einbeziehung historischer Aspekte u.a.) liefert.

Ebenfalls nur Lehrende befragt Ruf in einer Interviewstudie an bayerischen Gymnasien, aus der bisher nur Teilerträge veröffentlicht wurden.³⁶ Der Interviewleitfaden fokussiert auf Zielstellungen und Annahmen der Lehrenden in Bezug auf Musiktheorie. Die Interviews lassen materiale Musiktheorie-Begriffe mit konkreter Inhaltspalette erkennen. Mit Blick auf Zielvorstellungen von Musikunterricht insgesamt deuten die Äußerungen der Befragten auf Skepsis, dass ein Ziel wie ›Freude an Musik‹ mit Gegenständen wie Harmonielehre erreicht werden könne.³⁷ Das Projekt von Ruf ist hinsichtlich der Reflexion von Intentionen der Lehrenden ein relevanter Anknüpfungspunkt für MuTheUS, außerdem durch die Thematisierung biografischer Prägungen in Bezug auf die späteren Individualkonzepte im Lehrer*innenberuf.

Eine Studie zu gendersensiblen Musikunterricht von Heß ist für MuTheUS insofern von Bedeutung, als es sich mit $n = 1024$ um eine größer angelegte Fragebogenstudie zur Schüler*innensicht auf Musikunterricht handelt.³⁸ Sie bezieht außer Gymnasien auch Gesamtschulen, Realschulen, Hauptschulen mit ein und bestätigt in einer Detailauswertung eine mangelnde Passung der Unterrichtsinhalte Notenschrift, Analyse und Harmonielehre mit Schüler*inneninteressen, wobei diese Negativwerte bei Jungen noch deutlicher ausfallen als bei Mädchen.³⁹ In den Auswertungen der Zusammenhänge von Inhalts- und Zugangsfaktoren deutet sich an, dass eine musiktheoretische Orientierung von schulischem Musikunterricht wesentlich mit kognitiv-rezeptiven Zugängen korreliert.⁴⁰ Dieser Aspekt soll im Projekt MuTheUS vertiefend – d.h. auch unter Einbeziehung von Begründungsmustern – in die Befragung von Schüler*innen und Lehrenden einfließen. Er spielt auch deshalb eine Rolle, weil im Rahmen des Projekts die Neigung mancher Musiklehrenden thematisiert wird, Musiktheorie als Mittel einer vereinfachten Leistungsbeurteilung und Benotung zu instrumentalisieren.⁴¹ In Anlehnung an Heß ist zu überprüfen, ob sich dieses Phänomen als Kompensation der übrigen Schultypen zu den vertiefenden Beschäftigungen mit Musiktheorie an Gymnasien erweist. Von den genannten empirischen Studien, die jeweils nur eine Region oder ein Bundesland im Blick hatten, hebt sich MuTheUS ab, indem hier der Vergleich der Bundesländer Baden-Württemberg mit Berlin Erkenntnisse zu den jeweiligen Spezifika in Aussicht stellt. Im Fokus stehen systemische und strukturelle Unterschiede beider Länder, wie z.B.

³³ Bieneck-Hempel 2009.

³⁴ Ebd., 204.

³⁵ Ebd., 314.

³⁶ Ruf 2014 und 2021.

³⁷ Ruf 2014, 138f.

³⁸ Heß 2018.

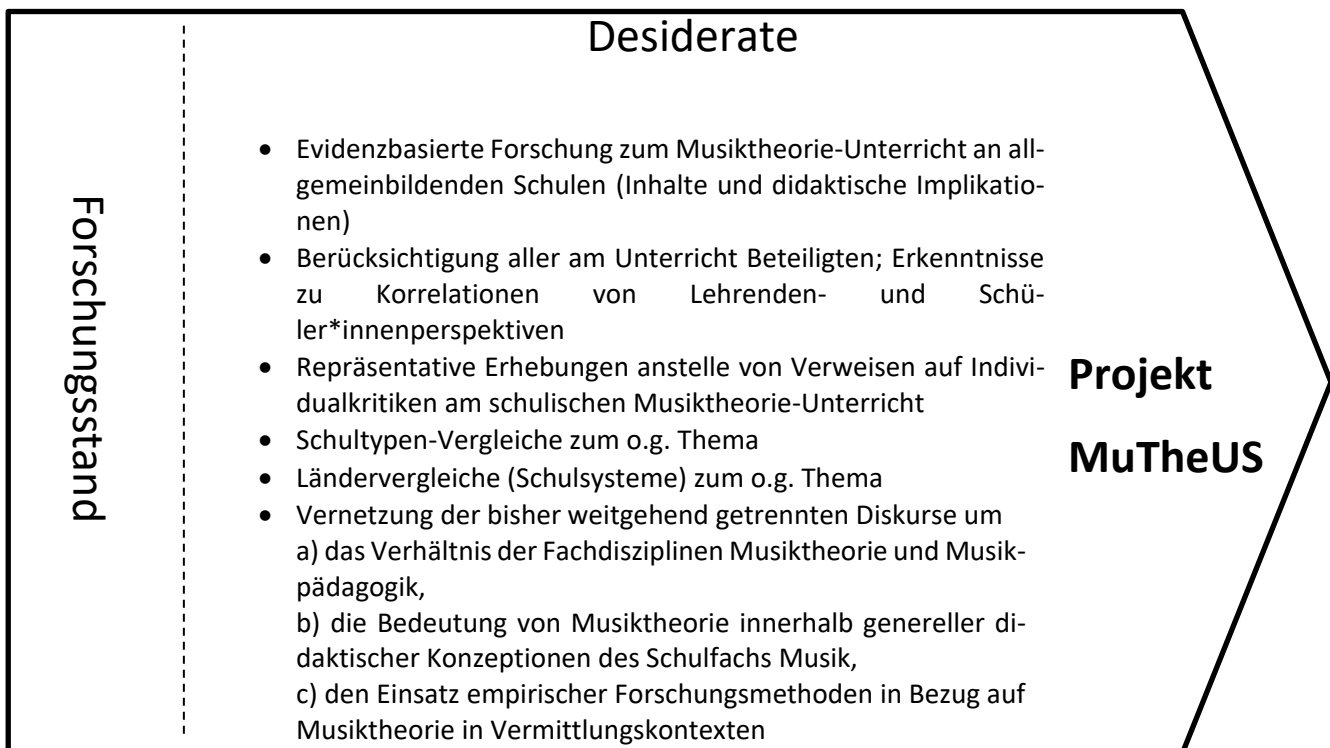
³⁹ Ebd., 65.

⁴⁰ Ebd., 72.

⁴¹ Ringel 2009, Elsner 2016.









die Auswirkungen der unterschiedlichen Grundschulzeiten, die jeweiligen Formen integrierender Schultypen in der Sekundarstufe und die Verortung der Musiklehrerbildung (Konzentration auf die Musikhochschule in Berlin resp. Auffächerung in mehrere Hochschultypen in Baden-Württemberg).

Zusammenfassend lassen sich folgende aus dem Forschungsstand abgeleitete Desiderate nennen, die im Projekt MuTheUS aufgegriffen sind:



Ziel des Projekts MuTheUS ist es zu ermitteln, wie Musiktheorie an Schulen tatsächlich gegenwärtig unterrichtet wird und wie Lehrende und Schüler*innen sie als Teildisziplin schulischen Unterrichts bewerten. Im Fokus der empirischen Erhebungen stehen insbesondere die musiktheoretischen Unterrichtsanteile, deren inhaltliche Spezifizierung und Kontextualisierung sowie deren subjektiv begründete Sinnhaftigkeit aus Sicht von Schüler*innen und Lehrenden (Mehrperspektivität), jeweils bezogen auf die Sekundarstufe an allen allgemeinbildenden Schulformen. Innovationspotenzial des Projekts MuTheUS liegt auch in der angestrebten Vernetzung der bisher teils separaten Diskurse um das Verhältnis der Fachdisziplinen Musiktheorie und Musikpädagogik, um den Stellenwert von Musiktheorie innerhalb des Schulfachs Musik sowie um forschungsmethodologische Aspekte einer Musiktheorie-Didaktik. Teil der Vernetzung ist, dass das Thema Musiktheorie zum Gegenstand komparativer Musikpädagogik wird. Denn das kooperative Format der Studie (Baden-Württemberg/Berlin) dient auch der Intention von MuTheUS, zu bestimmen, ob/inwiefern sich die unterschiedlichen Gegebenheiten der beteiligten Bundesländer mit ihren jeweils spezifischen Schul- und Hochschulsystemen auf die Unterrichtsrealitäten in Bezug auf musiktheoretische Inhalte und didaktische Implikationen auswirken.

Das Design von MuTheUS ist darauf angelegt, evidenzbasierte Antworten auf die folgenden Kernfragen zu erhalten:

Forschungsfrage	Perspektive (Lehrende/Schüler* -innen)	
<ul style="list-style-type: none"> • Welche Anteile nimmt Musiktheorie innerhalb der verfügbaren Unterrichtszeit im Schulfach Musik ein? 		
<ul style="list-style-type: none"> • Welche musiktheoretischen Inhalte (z.B. Notation, Harmonielehre, Formenlehre) werden im Unterricht behandelt? 		
<ul style="list-style-type: none"> • Wie wird Musiktheorie kontextualisiert im Hinblick auf (I) ästhetische Erfahrung (v.a. Musikmachen im Klassenverband) (II) Unterrichtsgegenstände (z.B. Musikstile oder Epochen) 		
<ul style="list-style-type: none"> • Welche Rolle spielt Musiktheorie für Leistungsbewertungen und welche Begründungen werden hierfür angeführt (bspw. aus Entlastungsmotiven, um den Problemen einer Benotung von musizierpraktischen Schülerleistungen auszuweichen)? 		
<ul style="list-style-type: none"> • Wie wird die Sinnhaftigkeit von Musiktheorie beurteilt in Bezug auf (I) persönlichen Musikkonsum; (II) die kontextualisierten Unterrichtsinhalte (z.B. Musikstile oder Epochen)? 		
<ul style="list-style-type: none"> • Welche Unterschiede ergeben sich im Ländervergleich Baden-Württemberg/Berlin unter Berücksichtigung der jeweiligen Schulsysteme? 	(Metaebene)	

Studiendesign

Das Design der Studie ergibt sich aus den oben vorgestellten Desideraten im Bereich der mehrperspektivischen evidenzbasierten Forschung zum Musiktheorieunterricht an allgemeinbildenden Schulen und Hochschulen. Dabei geht es grundsätzlich um die Frage, wie Musiktheorie an diesen Bildungsinstitutionen gelehrt bzw. gelernt wird und welche Rolle dabei z.B. Schultypen, landesspezifische Schulsysteme oder die Bezugnahme auf musikdidaktische Konzeptionen und angrenzende Fachdisziplinen spielen. Das daraus abgeleitete Forschungsdesign verknüpft unterschiedliche forschungsmethodische Zugänge und berücksichtigt verschiedene Sichtweisen auf das Forschungsfeld, indem die Anschauungen und Standpunkte von Lehrenden und Lernenden in schulischen und hochschulischen Kontexten gleichermaßen erfasst werden. Dies entspricht der gängigen Praxis in Qualitätsmanagementprozessen im Bereich der Bildung.⁴² Das Studiendesign umfasst die folgenden drei Teilerhebungen:

- *Erhebung I: Quantitative Fragebogenerhebung mit Musiklehrer*innen*
- *Erhebung II: Quantitative Fragebogenerhebung mit Schüler*innen*
- *Erhebung III: Qualitative Interviewstudie mit Lehrenden für Musiktheorie an Hochschulen*

Davon dokumentiert der vorliegende Beitrag im Wesentlichen die bereits durchgeführte Erhebung I. Im Ganzen wird das Projekt ‚MuTheUS‘ quantitative Ansätze zur Erhebung der Perspektive der Lehrenden des Faches Musik sowie der Schüler*innen mittels schriftlicher Befragung einerseits mit der qualitativen Methode der Befragung von Lehrenden für Musiktheorie an Hochschulen in Leitfadenterviews andererseits kombinieren. Die Verknüpfung der Ergebnisse dieser unterschiedlichen Gruppen

⁴² Vgl. Eberhard 2010, 86.

soll möglichst differenzierte Erkenntnisse in einem vielschichtigen Forschungsfeld ergeben und Perspektiven für die künftige Gestaltung von Musikunterricht sowie von Musiklehrer*innenbildung eröffnen.

Methodisch wurden für den schulbezogenen Untersuchungsteil von MuTheUS daher zwei quantitative Querschnittsbefragungen mittels Fragebogen gewählt, um den Ist-Zustand des Musikunterrichts im Hinblick auf Musiktheorie in Baden-Württemberg und Berlin in der Sekundarstufe I ausschnitthaft abzubilden und mittels Häufigkeiten und Durchschnittswerten nachzuweisen.⁴³ So können nicht nur verschiedene Sachverhalte gleichzeitig erfragt und Merkmale punktgenau erfasst werden;⁴⁴ der hohe Grad an Standardisierung der Frageinstrumente sowie die Auswahl der Befragten-Stichproben machen auch die Ergebnisse beider Populationen leichter miteinander vergleichbar.⁴⁵

Thematisch beleuchten die beiden ersten Teilerhebungen der MuTheUS-Studie musiktheoretische Inhalte und deren Anteil am schulischen Musikunterricht im Ganzen sowie an der Leistungsbewertung. Außerdem geht es darum, ein differenziertes Bild der Unterrichtsgestaltung zu gewinnen, d.h. Kenntnisse über Methoden, Sozialformen und den Einsatz von Medien bei der Vermittlung von Musiktheorie zu erlangen. Zudem geht es um Fragen der Kontextualisierung und der Zielgruppenorientierung. Von Interesse ist auch die zentrale Frage der Sinnhaftigkeit von Musiktheorie für Lehrende und Lernende sowie deren persönliche Einschätzung zum Erleben des eigenen Musiktheorieunterrichts. Auf diese Weise sollen u.a. zuvor dargelegte Annahmen der Unbeliebtheit und Praxisferne der Teildisziplin Musiktheorie überprüft werden.

Zum einen werden hierfür deskriptivstatistische Methoden angewandt, um zusammenfassende Aussagen über Häufigkeitsverteilungen (%), Streuung (*SD*) und Tendenzen (*M*) in einzelnen Merkmalen der Stichproben treffen zu können.⁴⁶ Zum anderen sollen inferenzstatistische Methoden ermöglichen, Schlüsse von den Stichproben auf die Populationen zu ziehen. Ziel ist auch die Testung von Unterschiedshypothesen mittels Signifikanztests (u.a. Varianzanalyse), beispielsweise im Hinblick auf das Dienstalter der Lehrenden sowie auf verschiedene Schularten.⁴⁷

Der quantitative Teil des Studiendesigns fokussiert auf zwei Gruppierungen innerhalb derselben Institution (Schule), deren Sichtweisen auf denselben zu evaluierenden Gegenstand aufeinander bezogen werden.⁴⁸ Bei dieser Daten- und Perspektiventriangulation werden »unterschiedliche Datenquellen in das Projekt einbezogen, d.h. dasselbe Phänomen wird zu verschiedenen Zeiten und/oder an verschie-

⁴³ Vgl. Viertel 2020, 89.

⁴⁴ Reinders/Ditton/Gräsel/Gniewosz 2015, 57.

⁴⁵ Vgl. Viertel 2020, 89.

⁴⁶ Streuungsmaße wie die Standardabweichung (*SD*) geben an, wie stark verschiedene Werte einer Stichprobe voneinander abweichen, also »streu«n. Sie zeigen also Unterschiedlichkeiten in der Verteilung an (Hussy/Schreier/Echterhoff 2013, 173). Maße der zentralen Tendenz geben die Merkmalsausprägung an. Das arithmetische Mittel (*M*) beispielsweise entspricht dem Durchschnittswert (Hussy/Schreier/Echterhoff 2013, 172f.). Weiterführende Literatur zu statistischen Kennwerten: Bortz/Schuster 2010, 25f.

⁴⁷ Die Signifikanz besagt, ob ein gefundener Unterschied mit geringer Wahrscheinlichkeit durch zufällige Abweichung zu erklären ist. Effektgrößen geben dabei an, wie groß dieser gefundene Unterschied ist (Hussy/Schreier/Echterhoff 2013, 179f.). Weiterführende Literatur zum Signifikanzniveau: Bortz/Schuster 2010, 100f. Weiterführende Literatur zur Effektgröße: Bortz/Schuster 2010, 108f. Weiterführende Literatur zu den eingesetzten Testverfahren:

- T-Test, s. Hussy/Schreier/Echterhoff 2013, 182; Bühner/Ziegler 2009, 250f.; Bortz/Schuster 2010, 120f.;
- Varianzanalyse, s. Hussy/Schreier/Echterhoff 2013, 182f.; Bühner/Ziegler 2009, 343f.; Bortz/Schuster 2010, 206f.;
- Post-hoc-Tests, s. Bühner/Ziegler 2009, 545f.

⁴⁸ Burzan 2016, 57.

denen Orten an verschiedenen Populationen beobachtet (gemessen), wobei die Erhebungsmethode die gleiche bleibt«. ⁴⁹ Die Einschätzungen der zwei unterschiedlichen am Musikunterricht beteiligten Personengruppen werden in einem parallelen Design zunächst separat erhoben und ausgewertet, dann im Anschluss nebeneinander gestellt und vergleichend bzw. ergänzend betrachtet. Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Befunde wird angestrebt, indem bei beiden Gruppen gleiche bzw. ähnliche Konstrukte erhoben werden. Dabei wird angenommen, dass sich Divergenzen ergeben, da einige Inhaltsbereiche in komplementärer Beziehung zueinander stehen und so eine komplexere Sicht auf den Gegenstand ermöglichen. ⁵⁰

Die Befragungsergebnisse des quantitativen Teils liegen den daran anschließenden qualitativen Leitfadeninterviews mit Dozent*innen für Musiktheorie an Hochschulen zugrunde, die die Betrachtung einer zusätzlichen Perspektive, der Musiklehrer*innenbildung in Bezug auf Musiktheorie ermöglichen. Durch die Ergänzung der Hochschulperspektive können die spezifischen Rahmenbedingungen der Studienzzeit von Musiklehrenden erfasst werden.

Ziel dieses methodentriangulierenden Vorgehens ist es, am Ende zusätzlich Hypothesen zu formulieren und so weitere Hinweise auf Perspektiven für zukünftigen Musikunterricht sowie Musiklehrer*innenbildung im Bereich Musiktheorie zu erhalten. ⁵¹

Die quantitative Fragebogenerhebung mit Musiklehrer*innen

Population bzw. Stichprobenwahl, Erhebungsdurchführung und Auswertung

Die Konstruktion des digitalen Fragebogens orientiert sich inhaltlich an wenigen bereits bestehenden Instrumenten im Themenfeld »Musiktheorie im Unterricht«, die jeweils aber nur Teilaspekte beleuchten. ⁵² Die Generierung der verbleibenden Indikatoren für die vollständige Abdeckung aller Konstrukte erfolgte theoriegeleitet und entlang der Themenbereiche der zentralen Fragestellungen (vgl. Abschnitt 2). Abgedeckt werden dabei Fragen nach der Quantität und Qualität musiktheoretischer Unterrichtsinhalte. Was genau wird unterrichtet und in welche Kontexte werden diese Inhalte eingebettet? Schließlich beschäftigt sich ein Konstrukt mit der Sinnhaftigkeit von Musiktheorie für Schüler*innen, global und anwendungsbezogen.

Das methodische Design sieht Pre-Tests für die Validierung beider Erhebungsinstrumente anhand von Stichproben vor. Nach Schwierigkeits-, Reliabilitäts- und Faktorenanalysen wurde das Erhebungsinstrument für die Lehrenden überarbeitet, bevor es in der Hauptuntersuchung (März – September 2021) zum Einsatz kam.

Eine Totalerhebung der Grundgesamtheit aller Schüler*innen und aller Lehrenden des Faches Musik in Baden-Württemberg und Berlin wäre finanziell und organisatorisch nicht möglich. Daher wurden aus den Populationen Stichproben gezogen, die so gewählt sind, dass sie ein annähernd realistisches Abbild der Gesamtpopulation aufzeigen und so eine Schätzung der Populationsparameter zulassen. ⁵³ Bei der Auswahl wird daher auf bestimmte Kriterien (bspw. Stichprobengröße, zufällige Stichprobenziehung usw.) geachtet. ⁵⁴

⁴⁹ Kuckartz 2014, 46.

⁵⁰ Burzan 2016, 59.

⁵¹ Döring/Bortz 2016, 50f.

⁵² Vgl. Bieneck-Hempel 2009, Brunner 2009, Ruf 2014, Heß 2018.

⁵³ Döring/Bortz 2015, 51.

⁵⁴ Hussy/Schreier/Echterhoff 2013, 179.

U.a. aufgrund der Corona-Pandemie wurden die Lehrenden des Faches Musik mittels digitalem Fragebogen befragt und über ein Schneeballsystem verschiedener Verteiler, die dem Forscher*innen-Team weitgehend unbekannt waren, um ihre Teilnahme gebeten. Befragt wurden Musiklehrer*innen der Sekundarstufe I, die an Regelschulen der Schularten Gymnasium, Gemeinschaftsschule bzw. Gesamtschule, Realschule oder Haupt- und Werkrealschule unterrichten.

Insgesamt konnten $n = 363$ Musiklehrer*innen als Teilnehmende gewonnen werden, von denen etwa die Hälfte weiblich (50,1%) und etwas weniger männlich (45,2%) sind. 1,4% machten die Angabe »divers« und 3,3 % der Teilnehmenden haben sich dazu nicht geäußert. Insgesamt unterrichten etwa ein Viertel der Befragten in Berlin ($n = 95$) und drei Viertel in Baden-Württemberg ($n = 268$), was ungefähr dem statistischen Durchschnitt der Bevölkerungszahlen beider Bundesländer entspricht.⁵⁵

Innerhalb der Gesamtstichprobe verteilen sich die Parameter Schulform und Dienstalster folgendermaßen:

Variable (Schulart) nach	N		%
	BW	Berlin	beider Bundesländer
HS und WRS	22		6,1
RS	105		28,9
GMS	31		8,5
ISS		36	9,9
GYM	98	48	40,2
andere	5	9	3,9
Fehlend		9	2,5
Gesamt		363	100

Baden-Württemberg: HS = Hauptschule, WRS = Werkrealschule, RS = Realschule, GMS = Gemeinschaftsschule; Berlin: ISS = Integrierte Sekundarschule; Beide Bundesländer: GYM = Gymnasium;

Tabelle 1: Verteilung der befragten Lehrerenden ($n = 363$) nach Schularten

Tabelle 1 lässt zwar deutliche Unterschiede in der Verteilung der befragten Lehrenden auf die einzelnen Schularten erkennen. Innerhalb der gesamten Stichprobe beider Bundesländer zeigt sich jedoch eine ähnliche Verteilung, wenn man alle nicht gymnasialen Schulformen zusammenfasst (53%) und den gymnasialen Schulformen (44%) gegenüberstellt. Diese Zweiteilung korrespondiert mit einer Hypothese der Studie, nach der im Bereich Musiktheorie grundlegende Unterschiede zwischen gymnasialen und nicht gymnasialen Schulformen der Sekundarstufe I bestehen. Wie weiter unten gezeigt wird, konnten entsprechende Unterschiede zum Beispiel in Bezug auf die Unterrichtsinhalte nachgewiesen werden.

⁵⁵ Vgl. Statistisches Bundesamt (Destatis) 2021.

Variable (Dienstalter)	<i>n</i>	%
0-4 J.	81	22,3
5-10 J.	74	20,4
11-20 J.	79	21,8
21-30 J.	75	20,7
> 30 J.	44	12,1
Fehlend	10	2,8
Gesamt	363	100

Tabelle 2: Verteilung der befragten Lehrerenden nach Dienstalter

Die gesamte Stichprobe der Lehrenden verteilt sich außerdem relativ gleichmäßig auf die erhobenen Dienstaltersstufen. Lediglich die Gruppe derjenigen Lehrenden mit mehr als 30 Jahren Dienst Erfahrung ist kleiner als die anderen Gruppen.

Im Rahmen der laufenden Auswertung mittels IBM SPSS Statistics (Version 27) werden zum einen bestimmte Populationsparameter wie Mittelwerte, Anteile, Standardabweichungen berechnet, die die Ausprägung bzw. Verteilung von Merkmalen ausdrücken.⁵⁶ Zudem werden zur Überprüfung der Hypothesen im Rahmen der inferenzstatistischen Auswertung Signifikanztests durchgeführt. Vermutungen über Gruppenunterschiede in Bezug auf Schulart und Dienstalter werden je nach Anzahl und Art der Variablen mittels Pearson Chi-Quadrat-Test, t-Test oder einfaktorieller ANOVA gerechnet. Als Post-Hoc-Tests werden solche mit Bonferroni-Korrektur angewendet. Die Effektstärken werden für Chi-Quadrat Tests mit Cramers χ^2 , für t-Tests mit Cohens d und für Varianzanalysen mit Eta-Quadrat berichtet.

⁵⁶ Döring/Bortz 2015, 396 und 479f.

4. Erste Teilergebnisse der quantitativen Fragebogenerhebung mit Musiklehrer*innen

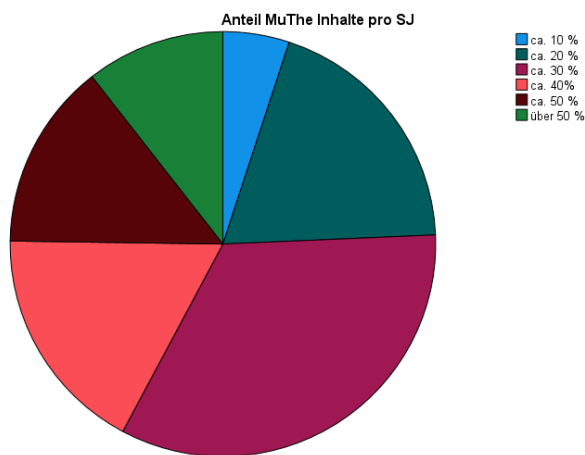
Vorbemerkung: Die Angaben des Mittelwerts (M) beziehen sich dabei grundsätzlich auf eine 5-stufige Likert-Skala, die den meisten Items des Fragebogens zugrunde liegt.

1	2	3	4	5
nie	selten	manchmal	häufig	jede Stunde

1	2	3	4	5
trifft nicht zu		teils - teils		trifft voll zu

Konstrukt: Musiktheoretische Unterrichtsinhalte

Die Studie fragt u.a. nach der Häufigkeit verschiedener Unterrichtsinhalte in Bezug auf Musiktheorie, wie auch nach dem geschätzten Gesamtanteil, den musiktheoretische Themen innerhalb eines ganzen Schuljahres einnehmen. Insgesamt schätzt die Hälfte derjenigen Kolleg*innen, die diese Frage beantwortet haben ($n = 218$), den Anteil an Musiktheorie in ihrem Musikunterricht pro Schuljahr zwischen 30% und 40%, also auf ein Drittel oder mehr ein. Ein Viertel der Befragten schätzt den Anteil auf 50% oder mehr, und ungefähr ebenso viele geben an, dass Musiktheorie 20% oder weniger von ihrem Unterricht ausmacht.



Die Berechnung von Gruppenunterschieden zwischen nicht-gymnasialen und gymnasialen Schularten mittels Kreuztabellen zeigt, dass zum einen ein eher geringer Anteil an musiktheoretischen Inhalten pro Schuljahr in nicht gymnasialen Schulformen (81%) deutlich häufiger vorkommt, als in gymnasialen (18%). Zum anderen ein hoher Anteil von mehr als 50% pro Schuljahr an gymnasialen Schulformen (61%) deutlich häufiger zu finden ist, als an nicht-gymnasialen (39%).

Der Chi-Quadrat-Test bestätigt hier einen signifikanten Zusammenhang zwischen den Schularten und dem jeweils unterrichteten Anteil an Musiktheorie im Fach Musik, $\chi^2(4, n = 218) = 20.395, p = .001$. Cramer- $V = .31$ zeigt einen mittleren Effekt.

➤ Unterrichtsinhalt: Zeit und Rhythmus

Inhalte des Themenbereichs Zeit und Rhythmus werden relativ oft thematisiert, vor allem einfache Rhythmen ($M = 3.79$) und Noten- und Pausenwerte ($M = 3.67$).

Variable	n / %		M	SD
Noten- und Pausenwerte	251	69,1	3.67	.805
Taktarten, Auftakt und VOLLtakt	133	36,6	3.13	.938
Einfache Rhythmen (ohne Synkopen)	277	76,3	3.79	.899

n = Zahl der Lehrenden, die diese Inhalte häufiger unterrichten. % = Prozent der Lehrenden, die diese Inhalte häufiger unterrichten. M = Mittelwert. SD = Standardabweichung.

Tabelle 3: Häufigkeit der unterrichteten Inhalte im Bereich Zeit und Rhythmus ($M_{Skala} = 3.52$) nach Einschätzung der befragten Lehrenden ($n = 363$)

Musiktheoretische Inhalte im Bereich Zeit und Rhythmus werden an gymnasialen Schulformen ($M = 3.71$, $SD = .549$) häufiger unterrichtet, als an den anderen Schulformen ($M = 3.50$, $SD = .549$). Dieser Unterschied ist signifikant ($t(352) = -3.570$, $p = .000$) und zeigt einen schwachen bis mittleren Effekt nach Cohen ($d = .381$).

➤ Unterrichtsinhalte: Melodik, Harmonik und Satz

Eher seltener hingegen thematisieren Kolleg*innen Inhalte der Bereiche Melodik, Harmonik und Satz. Vor allem geht es dabei eher weniger um melodische Besonderheiten wie Umspielung, Wechselnote oder Sequenz ($M = 2.10$) oder auch um Modulation ($M = 1.66$), Homophonie/Polyphonie ($M = 2.21$) oder den Quintenzirkel ($M = 2.34$).

Variable	n / %		M	SD
Intervalle	96	26,4	2.85	.985
Tonleitern in Dur und Moll	80	22	2.89	.882
Melodiebildung (Schritte, Sprünge...)	88	24,2	2.70	1.074
Melodische Besonderheiten	28	7,7	2.10	1.005

n = Zahl der Lehrenden, die diese Inhalte häufiger unterrichten. % = Prozent der Lehrenden, die diese Inhalte häufiger unterrichten. M = Mittelwert. SD = Standardabweichung.

Tabelle 4: Häufigkeit der unterrichteten Inhalte im Bereich Melodik ($M_{Skala} = 2.63$) nach Einschätzung der befragten Lehrenden ($n = 363$)

Variable	n / %		M	SD
Konsonanzen und Dissonanzen	55	15,2	2.53	.984
Akkorde: Dreiklänge (Dur, Moll...)	106	29,2	2.96	.948
Harmoniefolgen (klass. Musik/Kadenz)	39	10,8	2.21	1.021
Harmoniefolgen (pop. Musik / Jazz)	47	12,9	2.44	.997
Quintenzirkel	58	16	2.34	1.064
Modulation	3	0,8	1.66	.753
Satzlehre (Homophonie/Polyphonie)	28	7,7	2.12	.978

n = Zahl der Lehrenden, die diese Inhalte häufiger unterrichten. % = Prozent der Lehrenden, die diese Inhalte häufiger unterrichten. *M* = Mittelwert. *SD* = Standardabweichung.

Tabelle 5: Häufigkeit der unterrichteten Inhalte im Bereich Harmonik und Satz (M_Skala = 2.32) nach Einschätzung der befragten Lehrenden (n = 363)

Der T-Test zeigt für die Inhalte im Bereich Melodik erneut einen signifikanten Unterschied zwischen den Schulformen $t(352) = -12.515, p = .000$. Nicht gymnasialer Musikunterricht ($M = 2.31$) thematisiert demnach melodiebezogene Inhalte weniger häufig als der gymnasiale Unterricht ($M = 3.15$). Dieser Unterschied weist einen sehr starken Effekt nach Cohen auf ($d = 1.336$).

Dasselbe gilt für die unterrichteten Inhalte im Bereich Harmonik und Satz $t(352) = -13.086, p = .000$, ebenfalls mit einem sehr starken Effekt ($d = 1.397$). Auch diese Inhalte kommen im gymnasialen Unterricht ($M = 2.80$) häufiger vor als an den anderen Schulformen ($M = 2.02$).

➤ Fokus auf populärer Musik

Musiktheorie wird nur manchmal mit dem Fokus auf populärer Musik unterrichtet. Kommt dies vor, wird der Blick weniger auf komplexe rhythmische Aspekte wie beispielsweise auf Synkopen oder Off-Beats gerichtet ($M = 2.72$). Vielmehr wird Bezug genommen auf musikalische Formen wie Volkslied oder Pop- und Rocksong ($M = 3.30$).

Variable	n / %		M	SD
Komplexere Rhythmen mit Synkopen	67	18,5	2.72	.964
Rhythmische Aspekte wie Offbeat	115	31,7	3.01	.952
Musikalische Formen (Popsong usw.)	176	48,5	3.30	.949

n = Zahl der Lehrenden, die diese Inhalte häufiger unterrichten. % = Prozent der Lehrenden, die diese Inhalte häufiger unterrichten. *M* = Mittelwert. *SD* = Standardabweichung.

Tabelle 6: Häufigkeit der unterrichteten Inhalte mit einem Fokus auf populärer Musik (M_Skala = 3.00) nach Einschätzung der befragten Lehrenden (n = 363)

Für die ganze Skala zeigt sich hier kein signifikanter Unterschied zwischen den Schulformen. Betrachtet man allerdings einzelne Items getrennt, so zeigt sich, dass beispielsweise komplexe Rhythmen mit Synkopen deutlich häufiger an gymnasialen Schulformen ($M = 3.01$) unterrichtet werden, als an nicht gymnasialen ($M = 2.58$). Der T-Test ist signifikant $t(350.956) = -4.756$, $p = .000$ mit einem mittleren Effekt nach Cohen ($d = .501$).

➤ Fokus auf Musiken anderer Kulturen

Nur selten werden musiktheoretische Unterrichtsinhalte im Zusammenhang mit Musiken anderer Kulturen thematisiert. Wenn überhaupt, dann geht es vor allem um rhythmische ($M = 2.44$), kaum je um melodische Aspekte ($M = 2.39$). Ganz selten wird auf musikalische Formen wie beispielsweise Raga oder Gamelan eingegangen ($M = 1.95$).

Variable	n / %		M	SD
Melodik in Musiken anderer Kulturen	32	8,8	2.39	.898
Rhythmus in Musiken anderer Kulturen	44	12,1	2.44	.945
Musikalische Formen in anderen Kulturen	15	4,1	1.95	.892

n = Zahl der Lehrenden, die diese Inhalte häufiger unterrichten. % = Prozent der Lehrenden, die diese Inhalte häufiger unterrichten. M = Mittelwert. SD = Standardabweichung.

Tabelle 7: Häufigkeit der unterrichteten Inhalte mit einem Fokus auf Musiken anderer Kulturen ($M_{\text{Skala}} = 2.25$) nach Einschätzung der befragten Lehrenden ($n = 363$)

Gruppenunterschiede bestehen bei diesen Unterrichtsinhalten nicht. Sie werden an allen Schulformen eher selten unterrichtet.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass in Bezug auf Art und Anteil musiktheoretischer Unterrichtsinhalte die Schulform eine Rolle zu spielen scheint, das Dienstalter hingegen kaum.

Konstrukt: Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsmethoden zur Musiktheorie

Insgesamt binden viele der befragten Lehrenden musiktheoretische Inhalte in ihre vorgesehenen Unterrichtskontexte ein ($M = 3.98$). Seltener wird Musiktheorie dagegen in separaten, eigens dafür vorgesehenen Blöcken unterrichtet ($M = 2.68$). Als in sich geschlossene Einheit in einer eigenen Stunde thematisieren die Befragten Musiktheorie nach eigenen Angaben kaum ($M = 2.22$).

➤ Zielgruppenorientierte Unterrichtsgestaltung

Zielgruppenorientierung scheint beim Unterrichten von Musiktheorie keine spezielle Rolle zu spielen ($M_{\text{Skala}} = 2.99$), allerdings begründet ein großer Teil der Kolleg*innen ihren Schüler*innen, in welchen musikalischen Kontexten ihnen Musiktheorie nützlich sein kann ($M = 3.67$).

Variable	n / %		M	SD
Binnendifferenzierung nach Niveaustufen	119	32,8	2.97	1.263
Methodische Differenzierung (Lernertypen)	58	15,9	2.42	1.135
Berücksichtigung Schülerpräferenzen	101	27,8	2.90	1.106
Begründung des Nutzens	228	62,8	3.67	1.194

n = Zahl der Lehrenden, die häufiger auf diese Weise unterrichten. % = Prozent der Lehrenden, die häufiger auf diese Weise unterrichten. *M* = Mittelwert. *SD* = Standardabweichung.

Tabelle 8: Häufigkeit der Unterrichtsgestaltung im Hinblick auf Zielgruppenorientierung (M_Skala = 2.99) nach Einschätzung der befragten Lehrenden (n = 363)

Ein Gruppenvergleich zwischen den Schularten zeigt für die Skala ›Zielgruppenorientierung‹ keine Unterschiede. Betrachtet man aber einzelne Items der Skala separat, sind die folgenden signifikanten Unterschiede interessant:

Auf Vorlieben von Schüler*innen, beispielsweise im Bereich Musikstile, wird im Zusammenhang mit Musiktheorie an nicht gymnasialen Schulformen (*M* = 3.12) deutlich häufiger eingegangen als an Gymnasien (*M* = 2.78). Dieser Unterschied ist signifikant ($t(352) = 3.108, p = .002$). Der Effekt nach Cohen ist nur schwach bis mittel ($d = .332$).

Den persönlichen Nutzen von Musiktheorie hingegen begründen Lehrende an gymnasialen Schulformen (*M* = 4.02) ihren Schüler*innen deutlich häufiger, als Kolleg*innen an nicht gymnasialen Schulformen (*M* = 3.54). Auch dieser Unterschied ist hoch signifikant ($t(350.255) = -4.325, p = .000$) und zeigt einen schwach-mittleren Effekt nach Cohen $d = .457$.

➤ Unterrichtsgestaltung durch Notenlehre und Analyse, Kontextualisierung und Reflexion

Der Musikunterricht wird häufig mit Übungen zur Notenlehre (*M* = 3.24) gestaltet, d.h. Noten werden gelesen und bestimmt (*M* = 3.44), es wird nach Noten geklatscht (*M* = 3.52) und auch musiziert (*M* = 3.35).

Im Bereich Reflexion geht es im Unterricht häufiger darum, Musikstücke mit Hilfe von Assoziationen zu ergründen (*M* = 3.49) als sie mit Fachvokabular zu beschreiben (*M* = 2.95). Noch seltener wird im Rahmen einer Analyse über Regeln der Musiktheorie (bspw. zur Dodekaphonie) diskutiert (*M* = 1.68).

Variable	n / %		M	SD
Analyse von Musik durch Assoziationen	209	57,6	3.49	.914
Analyse von Musik mit Fachvokabular	122	33,7	2.95	1.060
Einordnen von Musik in Stile, Epochen usw.	114	31,4	3.01	.936
Diskutieren über Regeln der Musiktheorie	10	2,8	1.68	.865

n = Zahl der Lehrenden, die häufiger auf diese Weise unterrichten. % = Prozent der Lehrer, die häufiger auf diese Weise unterrichten. *M* = Mittelwert. *SD* = Standardabweichung.

Tabelle 9: Häufigkeit des Einsatzes von Aufgaben zur Analyse, zur Kontextualisierung und zur Reflexion im Rahmen der Unterrichtsgestaltung (M_Skala = 2.78) nach Einschätzung der befragten Lehrenden (n = 363)

Analyse, Kontextualisierung und Reflexion musiktheoretischer Inhalte finden im Unterricht gymnasialer Schulformen ($M = 3.14$) deutlich häufiger statt als an nicht gymnasialen Schulformen ($M = 2.59$). Dieser Unterschied ist hoch signifikant ($t(352) = -8.715, p = .000$) und weist einen starken Effekt nach Cohen auf ($d = .931$).

➤ Unterrichtsgestaltung mit Bezug zur Musikpraxis

Eine Einbindung von Musiktheorie in die Musikpraxis ist insgesamt eher selten. So findet im Unterricht wenig theoriegeleitet praktisches Gestalten von Musik statt, also z.B. eine zweite Stimme oder Bassbegleitung zu finden oder unter Berücksichtigung von z.B. Ton- und Taktarten oder musikalischer Form zu improvisieren und zu komponieren. Auch wird der Musikunterricht kaum durch Transformation von Musik (beispielsweise in Bewegung oder Texte oder auch in grafische Darstellungen) gestaltet.

Variable	n / %		M	SD
Finden einer zweiten Stimme	11	3,0	1.88	.888
Theoriegeleitet improvisieren	33	9,1	2.40	.921
Theoriegeleitet komponieren	30	8,3	2.28	.945
Theoriegeleitete digitale Musikproduktion	29	8,0	2.08	1.016

n = Zahl der Lehrenden, die häufiger auf diese Weise unterrichten. % = Prozent der Lehrenden, die häufiger auf diese Weise unterrichten. M = Mittelwert. SD = Standardabweichung.

Tabelle 10: Häufigkeit der Unterrichtsarrangements zum theoriegeleiteten praktischen Gestalten von Musik (M_Skala = 2.16) nach Einschätzung der befragten Lehrenden (n = 363)

Im Gruppenvergleich zeigt sich, dass theoriegeleitete Gestaltung von Musik (wenn auch insgesamt eher selten) an gymnasialen Schulformen ($M = 2.36$) häufiger Teil der Unterrichtsgestaltung ist als an nicht gymnasialen Schulformen ($M = 2.07$). Dieser Unterschied ist hoch signifikant ($t(352) = -4.039, p = .000$). Er weist allerdings einen eher schwachen Effekt nach Cohen auf ($d = .431$).

Variable	n / %		M	SD
Bewegung / Tanz zu Musik	96	26,4	2.84	.982
Musik grafisch umsetzen, zeichnen	78	21,5	2.77	.935
Texte schreiben zu Musik	43	11,9	2.45	.966

n = Zahl der Lehrenden, die häufiger auf diese Weise unterrichten. % = Prozent der Lehrenden, die häufiger auf diese Weise unterrichten. M = Mittelwert. SD = Standardabweichung.

Tabelle 11: Häufigkeit der Unterrichtsgestaltung durch Transformation von Musik (M_Skala = 2.68) nach Einschätzung der befragten Lehrenden (n = 363)

Der T-Test zeigt auch für die Unterrichtsgestaltung durch Transformation von Musik Unterschiede in den Schularten. Auch wenn diese Form der Unterrichtsgestaltung generell seltener vorkommt, so findet sie an nicht gymnasialen Schulformen ($M = 2.82$) häufiger statt als an gymnasialen ($M = 2.64$). Dieser Unterschied ist signifikant ($t(352) = 2.302, p = .022$), zeigt aber nur einen schwachen Effekt nach Cohen ($d = .246$).

➤ Unterrichtsgestaltung mit digitalen Medien

Digitale Medien werden zumindest manchmal beim Unterrichten von Musiktheorie eingesetzt ($M = 3.53$). Konkret nutzen Befragte vor allem den Computer (76%), aber auch das Smartphone (40%), Smartboards (36%) und Tablets (30%) werden eingesetzt. Eher selten wird mit Studio-Equipment gearbeitet (14%). Generell spielt digitale Musikproduktion beim Unterrichten von Musiktheorie eine eher geringe Rolle ($M = 2.08$). Auch geben Kolleg*innen an, im Mittel eher weniger persönliche Erfahrung mit digitaler Musikproduktion zu haben ($M = 2.82$).

Gruppenvergleiche der Schularten in Bezug auf die einzelnen Items zur Nutzung digitaler Medien und zur digitalen Musikproduktion im Zusammenhang mit Musiktheorie zeigen, dass diese sowohl an gymnasialen wie an nicht gymnasialen Schulformen kaum vorkommen. Gleiches gilt für die eigenen privaten Erfahrungen der Lehrenden im Bereich der digitalen Musikproduktion.

Bezieht man aber das Dienstalter in die Auswertung mit ein, so zeigen sich hoch signifikante Unterschiede zwischen der Gruppe der ganz jungen Kolleg*innen mit bis zu vier Dienstjahren und allen anderen Dienstaltersgruppen.⁵⁷ Dienstanfänger*innen beschäftigen sich demnach häufiger privat mit digitaler Musikproduktion als ältere Kolleg*innen. Auch setzt diese Gruppe der Junglehrer*innen digitale Medien häufiger im Rahmen ihrer Unterrichtsgestaltung im Zusammenhang mit Musiktheorie ein.⁵⁸

Konstrukt: Sinnhaftigkeit von Musiktheorie

Die skizzierte Studie stellt u.a. auch die Frage, wie Lehrende die Sinnhaftigkeit von Musiktheorie im Unterricht grundsätzlich, aber auch in Bezug auf verschiedene Anwendungsbereiche (z.B. beim Musizieren) beurteilen.

Generell sehen viele der Befragten Musiktheorie als sinnvoll an ($M = 3.65$) und finden, sie sei beispielsweise die Grammatik der Musik ($M = 3.79$), Voraussetzung für das Verstehen von Musik ($M = 3.61$) und ermöglicht ein Denken in Musik ($M = 3.57$). Allerdings stimmen eher wenige Kolleg*innen dem sicherlich diskutablen Begründungsvorschlag zu, dass Musiktheorie auch Voraussetzung für das Erleben von Musik sei ($M = 2.36$).

➤ Grundsätzliche Sinnhaftigkeit von Musiktheorie im Unterricht

⁵⁷ Die Einfaktorielle ANOVA zeigt, dass sich die jungen Lehrenden privat signifikant häufiger mit digitaler Musikproduktion beschäftigen. $F(5, 357) = 7.419, p = .000$, partielles $\eta_p^2 = .094$. Die Effektstärke laut partiellem η_p^2 entspricht einem mittelstarken Effekt. Der sog. Bonferroni Post-Hoc-Test bestätigt die signifikanten Unterschiede zwischen Dienstanfängern und erfahrenen Lehrer*innen mit mehr als 30 Dienstjahren.

⁵⁸ Die Einfaktorielle ANOVA zeigt auch hier einen hoch signifikanten Unterschied. $F(5, 357) = 10.175, p = .000$, partielles $\eta_p^2 = .125$. Die Effektstärke laut partiellem η_p^2 entspricht einem eher starken Effekt. Der Bonferroni Post-Hoc-Test bestätigt auch hier den Unterschied zwischen Dienstanfängern und erfahrenen Lehrer*innen mit mehr als 21 Dienstjahren.

Variable	n / %		M	SD
Voraussetzung fürs Erleben von Musik	63	17,4	2.36	1.296
Voraussetzung fürs Verstehen von Musik	203	56,0	3.61	1.173
Ermöglicht ein Denken in Musik	200	55,1	3.57	1.186
Musiktheorie ist die Grammatik der Musik	236	65,0	3.79	1.185

n = Zahl der Lehrenden, die diese Einschätzungen klar bestätigen. % = Prozent der Lehrenden, die diese Einschätzungen klar bestätigen. *M* = Mittelwert. *SD* = Standardabweichung.

Tabelle 12: Häufigkeit der der Einschätzung einer grundsätzlichen Sinnhaftigkeit von Musiktheorie im Unterricht (M_Skala = 3.65) nach Einschätzung der befragten Lehrenden (n = 363)

Gruppenvergleiche der Schularten zeigen, dass die grundsätzliche Sinnhaftigkeit von Musiktheorie im Unterricht an gymnasialen Schulformen (*M* = 3.64) deutlich höher eingeschätzt wird als an nicht gymnasialen Schulformen (*M* = 3.22). Dieser Unterschied ist hoch signifikant ($t(352) = -4.885, p = .000$) und weist einen mittelstarken Effekt nach Cohen auf $d = .522$.

➤ Sinnhaftigkeit von Musiktheorie im Kontext verschiedener Anwendungsbereiche

Bezogen auf verschiedene Anwendungsbereiche, ist Musiktheorie nach Einschätzung der befragten Kolleg*innen auch sinnvoll, weil sie die Verständigung beim Musikmachen erleichtert (*M* = 4.09), sie es ermöglicht, musikalische Ideen schriftlich festzuhalten (*M* = 4.04) und weil sie es erleichtert ein Instrument zu lernen (*M* = 3.74).

Variable	n / %		M	SD
Ermöglicht das gemeinsame Singen nach Notentext	155	42,9	3.23	1.270
Erleichtert das Erlernen eines Instruments	232	63,9	3.74	1.177
Erleichtert die Verständigung beim Musizieren	283	78,0	4.09	1.105
Ermöglicht Verschriftlichung musikalischer Ideen	276	76,0	4.04	1.099
Erleichtert, die Machart von Musik zu beschreiben	210	57,9	3.63	1.174
Ermöglicht es Gestaltungstechniken herauszuarbeiten	253	69,7	3.87	1.159

n = Zahl der Lehrenden, die diese Einschätzungen klar bestätigen. % = Prozent der Lehrenden, die diese Einschätzungen klar bestätigen. *M* = Mittelwert. *SD* = Standardabweichung.

Tabelle 13: Häufigkeit der Einschätzung einer Sinnhaftigkeit von Musiktheorie bezogen auf verschiedene Anwendungsbereiche (M_Skala = 3.76) nach Einschätzung der befragten Lehrenden (n = 363)

Auch bei der Einschätzung der Sinnhaftigkeit in Bezug auf die verschiedenen Anwendungsbereiche zeigen sich signifikante Unterschiede. Befragte Lehrenden an gymnasialen Schulformen (*M* = 4.04) sehen deutlich häufiger einen Sinn im Unterrichten von musiktheoretischen Inhalten für verschiedene An-

wendungsbereiche als ihre Kolleg*innen an nicht gymnasialen Schulformen ($M = 3.70$). Dieser Unterschied ist hoch signifikant ($t(352) = -4.752, p = .000$) und weist einen mittleren Effekt auf ($d = .508$).

Konstrukt: Rückblick auf das eigene Musik-Studium und Zusammenhänge zur Berufspraxis

Die MuTheUS-Studie fragt Lehrende auch nach ihren eigenen Erfahrungen mit Musiktheorie im Studium und inwiefern diese sie nach eigenem Empfinden auf das Unterrichten musiktheoretischer Inhalte vorbereitet haben. Insgesamt fühlen sich die Kolleg*innen durch ihr Studium auf das Unterrichten von Musiktheorie musikwissenschaftlich ($M = 3.33$) wie auch musikpraktisch ($M = 3.16$) einigermaßen vorbereitet. Musikdidaktisch hingegen empfinden das eher wenige der Befragten so ($M = 2.37$). Nicht wenige Kolleg*innen geben an, beim Unterrichten musiktheoretischer Inhalte eigene Wege zu gehen, die sich deutlich von der Lehre im Studium unterscheiden ($M = 3.44$).

➤ Berufsvorbereitung im Studium

Variable	n / %		M	SD
Angemessene musikwissenschaftliche Vorbereitung aufs Unterrichten von Musiktheorie durchs Studium	181	49,9	3.33	1.462
Angemessene instrumentale Vorbereitung aufs Unterrichten von Musiktheorie durchs Studium	159	43,8	3.16	1.415
Angemessene didaktische Vorbereitung aufs Unterrichten von Musiktheorie durchs Studium	71	19,5	2.37	1.286
Eigene Gestaltung von Musiktheorieunterricht, die sich von der Lehre im Studium deutlich unterscheidet	193	53,1	3.44	1.360

n = Zahl der Lehrenden, die diese Einschätzungen klar bestätigen. % = Prozent der Lehrenden, die diese Einschätzungen klar bestätigen. M = Mittelwert. SD = Standardabweichung.

Tabelle 14: Häufigkeiten der Angaben zur eigenen Studienzeit im Zusammenhang mit dem Lehrer*innenberuf ($M_Skala = 2.95$) nach Einschätzung der befragten Lehrenden ($n = 363$)

Gruppenvergleiche verschiedener Schulformen zeigen, dass Lehrende an Gymnasien ($M = 3.21$) sich im Schnitt durchs Studium häufiger angemessen vorbereitet fühlen als solche an nicht gymnasialen Schulformen ($M = 2.88$). Dieser Unterschied ist laut T-Test signifikant ($t(352) = -2.898, p = .004$), weist aber nur einen schwachen Effekt nach Cohen auf ($d = .310$). Dennoch zeigen Vergleiche dieser beiden Gruppen auch, dass es bei der Didaktik umgekehrt ist und sich hier Lehrende an gymnasialen Schulformen ($M = 2.38$) weniger gut vorbereitet fühlen als ihre Kolleg*innen an den anderen Schulformen ($M = 2.48$). Derselbe Unterschied zeigt sich auch in Bezug auf das eigene Unterrichten. Auch hier gehen Lehrende an Gymnasien ($M = 3.61$) noch häufiger eigene methodisch-didaktische Wege, die sich deutlich von der Lehre im Studium unterscheiden, als ihre Kollegen an anderen Schulformen ($M = 3.46$).

➤ Traditionelle Bezugsfelder und alltagsberufliche Bezüge zur Musiktheorie im Studium

Im Studium wurde Musiktheorie nach Angaben der Befragten eher in Bezug zu Bereichen wie Musikgeschichte und schulpraktischem Klavierspiel gesetzt. Weniger Anbindung bestand zu musikpädagogischen Seminaren oder zur Didaktik und Methodik des Unterrichts von Musiktheorie.

Bezüge zur Alltagswelt im Schulberuf waren eher selten. Kaum thematisiert wurden im Kontext von Musiktheorie Arrangements schulrelevanter Stücke / Lieder, populäre Musik oder Musik anderer Kulturen. Digitaler Musikproduktion kam im Studium im Zusammenhang mit Musiktheorie quasi gar nicht vor.

Variable	n / %		M	SD
Bezüge zu künstlerischen Veranstaltungen (Schupra)	191	52,7	3.43	1.484
Bezüge zu theoretischen Seminaren (Musikgeschichte)	198	54,6	3.50	1.436
Bezüge zu musikpädagogischen Seminaren	122	33,6	2.80	1.473
Übungen mit Bezug zu komponierten Werken	146	40,2	3.10	1.431
Arrangement schulrelevanter Lieder/Stücke	90	24,7	2.57	1.347
Bezüge zum Schulunterricht (Unterrichtsmethoden)	57	15,7	2.18	1.267
Bezüge zu populärer Musik	98	27,0	2.54	1.407
Bezüge zur Musik anderer Kulturen	72	19,8	2.28	1.327
Bezüge zu digitaler Musikproduktion	51	14,0	1.87	1.301

n = Zahl der Lehrenden, die diese Einschätzungen klar bestätigen. % = Prozent der Lehrenden, die diese Einschätzungen klar bestätigen. *M* = Mittelwert. *SD* = Standardabweichung.

Tabelle 15: Häufigkeiten der Angaben zu traditionellen (*M* = 3.18) und alltagsberuflichen Bezügen (*M* = 2.29) des Musiktheorieunterrichts im Studium nach Einschätzung der befragten Lehrenden (*n* = 363)

Gruppenvergleiche zeigen, dass bei der interdisziplinären Vernetzung von Musiktheorie im Studium keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulformen oder im Dienstalters bestehen. Betrachtet man allerdings die Bezüge zum späteren schulischen Berufsalltag, so zeigen beide Gruppenvergleiche signifikante Unterschiede. Je jünger die Lehrenden, desto häufiger waren Bezüge zur schulischen Alltagspraxis im Studium angesprochen worden.⁵⁹

⁵⁹ Der T-Test bestätigt, dass Lehrende an gymnasialen Schulformen (*M* = 2.12) während ihres Studiums noch seltener Bezüge von musiktheoretischer Lehre zu ihrem späteren Berufsalltag nennen konnten als ihre Kolleg*innen an den anderen Schulformen (*M* = 2.53). Dieser Unterschied ist hoch signifikant ($t(352) = 3.859, p = .000$), weist aber einen eher schwachen Effekt nach Cohen auf ($d = .412$). Die einfaktorielle ANOVA bestätigt einen signifikanten Unterschied im Dienstalter. $F(5, 357) = 17.448, p = .000$, partielles $\eta_p^2 = .196$. Die Effektstärke laut partiellem η^2 entspricht einem eher starken Effekt. Der Games-Howell Post-Hoc-Test bestätigt einen Unterschied sowohl zwischen Dienstanfängern als auch solchen Kolleg*innen mit 5–10 Dienstjahren und Lehrer*innen mit mehr als 21 Dienstjahren.

5. Interpretationen ausgewählter Ergebnisse

a) Unterrichtsinhalte

Die Ergebnisse des Konstrukts 1 (musiktheoretische Inhalte) lassen vermuten, dass die Lehrkräfte gewissermaßen subkutan auf die von ihnen vermuteten Potenziale des Kompetenzerwerbs bei den Schüler*innen Rücksicht nehmen. Musiktheoretische Gegenstände scheinen desto seltener im Unterricht thematisiert zu werden, je komplexer sie sind.

Im Detail handelt es sich auf der moderaten Komplexitätsebene einerseits um Inhalte wie die Notation, die sich ohne Vorkenntnisse und musikgeprägten biografischen Hintergrund wie ein Zeichensystem erlernen lassen. Andererseits sind Zeit und insbesondere Rhythmus solche musikalischen Parameter, die durch die Isolation auf eine musikalische Dimension leichter fasslich sind und durchaus Bezüge zu »Voraussetzungen, Interessen oder Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler«⁶⁰ bereithalten, deren bevorzugte Musik sehr oft auch vor allem rhythmisch geprägt ist. Dementsprechend ist kaum verwunderlich, dass komplexere Phänomene wie Harmonik und Satz, die eine mehrdimensionale Perspektive erfordern, wesentlich seltener vermittelt werden. Das skizzierte Niveau-Gefälle zeigt sich einerseits innerhalb der Schultypen, aber auch im Vergleich zwischen den nicht-gymnasialen und gymnasialen Schulen.

Nicht zu erwarten war, dass populäre Musik offenbar noch immer nicht selbstverständlich im Zusammenhang mit musiktheoretischen Inhalten zum Unterrichtsgegenstand wird. Selbst zehn Jahre nach Jürgen Terhags Rückblick auf 50 Jahre Populäre Musik in der Schule scheint die »Vernunfttehe zwischen Populärer Musik und Musikpädagogik«⁶¹ noch immer nicht geglückt.⁶²

Dies kann kaum auf persönliche Aversionen seitens der Lehrkräfte zurückgeführt werden, denn die Lehrkräfte scheinen den abgefragten privaten Hörgewohnheiten zufolge diesen Musikrichtungen durchaus aufgeschlossen. Liegt es nach wie vor daran, dass »die vielfältigen Stilbereiche zwischen Pop, Jazz und Rock auch heute noch zu den besonders schülerorientierten und gleichzeitig zu den besonders sperrigen Themen des Musikunterricht gehören«⁶³? Oder sind die Lehrer*innen auch im Bereich der Populären Musik tendenziell eher rückwärtsgewandt und bevorzugen eher ältere Stilstiken als aktuelle, wie Christiane Imort-Viertel festgestellt hat?⁶⁴

Ebenso erstaunlich ist, dass in diesem Punkt keine schultypenspezifische Differenz festzustellen ist.

Bei der Frage nach der nunmehr seit Jahrzehnten geforderten Thematisierung musiktheoretischer Unterrichtsinhalte im Zusammenhang mit Musiken anderer Kulturen⁶⁵ zeigt sich einerseits deutlich eine niedrige Häufigkeit, als auch die Konzentration auf wenige überschaubare Sachverhalte. Denn die nochmals viel seltenere Behandlung von musikalischen Formen und melodischen Aspekten würde seitens der Lehrkräfte ein Wissen erfordern, das offenbar nicht vorhanden ist und auch nicht ohne Weiteres im Selbststudium erworben werden kann. Es ist zu vermuten, dass hier ein signifikantes Defizit auch bei der hochschulischen Bildung liegt. Die musiktheoretischen Curricula wären hier auf ihre Zentrierung auf die europäischen Kulturraum hin zu überprüfen. Dass diese Fokussierung nicht absichtslos

⁶⁰ Barth/Bubinger 2020, 34.

⁶¹ Terhag 2009, 10.

⁶² Vgl. Viertel 2020, 181–187 und 226; Pabst-Krüger 2015, 336.

⁶³ Terhag 2009, 10.

⁶⁴ Viertel 2020, 215–222 und 227.

⁶⁵ Vgl. die Anfänge bei Imgard Merkt (Merkt 1983) bis hin zum ernüchternden Resümee Bernd Clausens (Clausen 2018).

geschieht, legen Standpunkte nahe, wie sie beispielsweise Clemens Kühn seinerzeit aktiv vertreten hat.⁶⁶

So schwierig es ist, den Studierenden in den zur Verfügung stehenden Unterrichtskontingenten die Vielfalt der verschiedenen Musiken der europäischen Musikgeschichte näherzubringen, so notwendig erscheint vor dem Hintergrund der Globalisierung und der Hinterfragung hegemonialer kultureller Normen eine Beschäftigung mit den Musiken anderer Kulturen.⁶⁷

b) Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsmethoden

Die vorläufigen Ergebnisse in Bezug auf gängige Unterrichtsaktivitäten – häufiges Notenlesen und -bestimmen, -klatschen etc. – sind wenig überraschend. Auch war umgekehrt zu erwarten, dass bestimmte sehr anspruchsvolle Vorgänge wie etwa das Diskutieren über musiktheoretische Regeln sehr selten vorkommen (letzteres markiert wohl die einzige Stelle des Fragebogens, an der es im engeren Sinne um »Musiktheorie« und nicht um allgemeine Musiklehre geht; gleichwohl ist im Fragebogen aus pragmatischen Gründen der schulischen Alltagssprache vereinfacht von »Musiktheorie« die Rede).

Zwei Aspekte seien aus dem Bereich Unterrichtsgestaltung/-methoden herausgegriffen, sie betreffen zum einen die Sprache und zum anderen die verwendeten Medien. So war festzustellen, dass das Beschreiben von Musik mit Hilfe von assoziativem Vokabular wie »schräg«, »düster« etc. signifikant häufiger präsent ist als mit Hilfe eines Fachvokabulars ($M = 3.49$ gegenüber $M = 2.95$). Hierzu bieten sich mehrere Interpretationen an.

- a) Es wird, wie in vielen Fachdidaktiken üblich, zunächst vom unmittelbar verfügbaren Wortschatz der Schüler*innen ausgegangen, um später die Fachwörter herzuleiten (vgl. auch die sog. »Handlungspirale« in der Konzeption des Aufbauenden Musikunterrichts⁶⁸); ein Teil der Lehrenden könnte in seinem Unterricht noch nicht bis zu diesem Stadium vorgedrungen sein.
- b) Einführung und Gebrauch eines Fachvokabulars werden für manche Lerngruppen bzw. Schultypen nicht oder nur punktuell angestrebt.
- c) Denkbar ist aber auch, dass sich manche Lehrende selbst nicht sicher fühlen, ein Fachvokabular auf einem bestimmten Niveau anzuwenden und abzu prüfen (immerhin geben 22,9% der Befragten an, dass sie sich durch ihr eigenes Studium fachwissenschaftlich eher nicht auf das Unterrichten musiktheoretischer Inhalte angemessen vorbereitet fühlen).

Im Bereich Unterrichtsmedien deutet sich eine starke Zurückhaltung gegenüber digitalen Medien zur Vermittlung musiktheoretischer Inhalte an. Zwar wird von 76% der Befragten ein PC im Unterricht eingesetzt; da aber Smartphones, Smartboards, Tablets und Studioequipment laut Befragung nur selten Verwendung finden und auch mit digitaler Musikproduktion wenig Erfahrung vorliegt, ist davon auszugehen, dass der PC eher für Basisarbeit wie das Abspielen von Musik, Musikvideos oder Powerpoint-»Tafelanschriebe« verwendet wird als mit spezielleren Applikationen. Möglicherweise beruht das Verhalten mancher Lehrenden auf mangelnder Medienkompetenz oder Skepsis gegenüber dem mit digitalen Medien verbundenen organisatorischen Aufwand etc. (insbesondere in der hier statistisch herausgearbeiteten Gruppe dienstälterer Lehrender). Hinsichtlich des Themengebietes Musiktheorie ließe sich als Interpretation der Zahlen aber auch anführen, dass aus Sicht mancher – vermutlich auch auf Hochschulebene – die Praktikabilität einer herkömmlichen Tafel, flankiert von einem gut gestimmten Klavier, durch digitale Medien nicht übertroffen werden kann.

⁶⁶ Kühn 2009.

⁶⁷ Beispielsweise bei Welsch 2002, 5.

⁶⁸ Jank 2013, 83.

c) Sinnhaftigkeit von Musiktheorie

Die tendenzielle Bewertung von Musiktheorie als sinnvollem Inhalt des schulischen Musikunterrichts ($M = 3.65$) fällt – wie oben beschrieben – unterschiedlich aus, differenziert man nach den angebotenen vier Begründungsmustern. Vor allem fällt auf, dass eher weniger Lehrende in Musiktheorie eine »Voraussetzung für das Erleben von Musik« sehen. Es liegt nahe, dies im Sinne der verbreiteten Auffassung zu interpretieren, dass Praxis ja grundsätzlich auch gut ohne Theorie möglich sei, ja dass diese für das Musikerleben unter Umständen sogar hinderlich sein könne.⁶⁹ Aber auch dass Musiktheorie ein vertieftes Musikerleben überhaupt ermöglichen kann (wenngleich sie auch nicht grundsätzlich dessen Voraussetzung sein müsste), wird im Musikunterricht offenbar selten angebahnt. So geht aus dem unterrichtsmethodischen Teil des Fragebogens hervor, dass ein Aufgabenpool zum theoriegeleiteten Gestalten von Musik (Finden einer zweiten Stimme, theoriegeleitetes Improvisieren etc.) nur einen Mittelwert von 2.16 auf der fünfstufigen Skala erreicht. Diskurse um das Potenzial eines bewussten Handlungswissens durch eine »verständige Musikpraxis«⁷⁰ oder um durch Wissen und Reflexion bereicherte, neue Erlebnisqualitäten einer »zweiten Unmittelbarkeit« nach Hegel⁷¹ finden damit offenbar nur wenig Niederschlag in der Realität des schulischen Musikunterrichts.

Konnotationen von musiktheoretischer Lehre mit Begriffen wie »Verstehen«, »Denken«, »Grammatik« erfahren in der Lehrerschaft größere Zustimmung. Eine Interpretation, dass Musiktheorie von Lehrenden tendenziell als vor allem kognitive Teildisziplin gesehen wird, entspräche auch den in den bundesweiten Bildungsplänen teils sehr konsequenten Trennungen der Bereiche »Musik gestalten« (o.ä.) und »Musik verstehen« (o.ä.), wobei letzterer dann erhöhte Prüfungsrelevanz zugeschrieben wird.⁷² Auch in der vorliegenden Studie lassen die oben schon genannten Belege für nur rare Berührungspunkte von Praxis und Theorie vermuten, dass hier eher kein musikpsychologischer Verstehensbegriff zugrundeliegt, der praktisch durchdrungenes implizites Wissen meint.⁷³ Auch dürfte es den Lehrenden kaum um ein »Denken in Musik« gehen, das theoriegeleitet generative, bewusst strukturierende Prozesse ermöglicht⁷⁴, denn kompositorische Übungen im Zusammenhang mit Musiktheorie sind nach den vorläufigen Ergebnissen dieses Fragebogens ebenfalls eher eine Seltenheit ($M = 2.28$) im Musikunterricht der Sekundarstufe I.

Aus musikpädagogischer Sicht schreibt Gies, dass »Musiktheorie zu den Musikwerken in einem ähnlichen Verhältnis wie Grammatik zur Sprache« stehe. »Im günstigsten Fall gelingt es beiden – der Musiktheorie ebenso wie der Grammatik – eine gegebene Praxis systematisierend zu beschreiben ohne den Anspruch zu erheben normierend in diese Praxis einzugreifen«.⁷⁵ Vielleicht ist es eine solche Auffassung, die auch auf dem Fragebogen bei der Formulierung »Musiktheorie ist die Grammatik der Musik« zum hohen Mittelwert $M = 3.79$ geführt hat. Jedenfalls entspricht diese Tendenz den ebenfalls hohen Zustimmungen, dass Musiktheorie es erleichtere, »die Machart besonderer (z.B. als »schön« empfundener) Stellen zu begreifen und in Worte zu fassen« ($M = 3.63$) sowie dass sie es ermögliche »Gestaltungstechniken herauszuarbeiten, die für bestimmte Komponisten, Epochen, Stile, Kulturen typisch sind« ($M = 3.87$). Formen der zielgerichteten Entschlüsselung der Musik wären demnach durchaus für viele Lehrende sinnvolle Unterrichtsinhalte, wenngleich es in der Realität auch oftmals nicht bis zum eigenen Musik generierenden Einsetzen dieses erworbenen Grammatik-Wissens kommt (s.o.).

⁶⁹ Vgl. Neely 2015.

⁷⁰ Vgl. Kaiser 1999.

⁷¹ Vgl. Fladt 2002, 43.

⁷² Vgl. Ziegenmeyer 2017, 13.

⁷³ Vgl. Stoffer/Oerter 2005, 6–8.

⁷⁴ Vgl. Schlothfeldt 2009, 24.

⁷⁵ Gies 2011.

d) Rückblick auf das eigene Studium

Im Konstrukt 6 »Rückblick Studium« sind erste wichtige Anhaltspunkte zur Beantwortung der fundamentalen Frage gegeben, die als ein zentrales Movens für diese Untersuchungen gelten kann: Fühlen sich die Kolleg*innen durch ihr Studium ausreichend für das Unterrichten musiktheoretischer Inhalte in der Schule vorbereitet?⁷⁶

Die Antworten zeigen, dass die Vorbereitung in unterschiedlichen Studienfächern zwar differiert, en gros aber als nicht zureichend wahrgenommen wird. Dies wird unter anderem daran festgemacht, dass Bezüge des Fachs Musiktheorie zu Fächern, die für eine Ausrichtung auf die Schulpraxis für relevant gehalten werden (bspw. Musikdidaktik), schon innerhalb des Studiums nicht hergestellt wurden.

An dieser Stelle wird jedoch die Frage nach der Verantwortlichkeit unterschwellig auch an das Fach Musikdidaktik gerichtet, das aus Lehrer*innensicht die musiktheoretischen Inhalte nicht genügend und praxisadäquat aufzubereiten scheint.

Ganz konkret wird ein deutlicher Mangel hinsichtlich der verhandelten Themenfelder wahrgenommen wie das Arrangieren schulrelevanter Stücke, der Einbezug digitaler Musikproduktion, die Thematisierung der Musik anderer Kulturen und Populärer Musik. Dies erklärt deutlich die oben dargelegte Präferenz oder Vernachlässigung bestimmter Inhalte im Schulunterricht.

Es wundert darum nicht, dass die Lehrer*innen in einer klaren Mehrheit ($M = 3.44$) angeben, beim Unterrichten eigene didaktische Wege zu gehen.

6. Ausblick

Legt man die Tendenzen erster Ergebnisse zugrunde, so scheint die I. Phase des Projekts MuTheUS einige häufig in Fachbeiträgen begegnende Eindrücke der Unterrichtsrealität zumindest aus Lehrendensicht statistisch zu bestätigen (etwa zu bevorzugten und vernachlässigten Unterrichtsinhalten, zum Verhältnis von Theorie und Praxis, zu jeweiligen Schwerpunktsetzungen der Schulformen, u.a.). Dabei zeigen sich bislang kaum Unterschiede zwischen dem Musikunterricht in Berlin und Baden-Württemberg, obwohl diese Bundesländer hinsichtlich ihrer Musiklehrer*innenbildung und ihrer Schulsysteme durchaus eigene Wege gehen.

Andere Ergebnisse dürften aufhorchen lassen und den Blick auf die avisierte Schüler*innenbefragung der II. Projektphase lenken: etwa die Feststellung, dass die Zielgruppenorientierung – und damit ein Paradigma, das in der Schulpädagogik absolut zentral ist⁷⁷ –, im Kontext von Musiktheorie aber keine besondere Rolle zu spielen scheint. Wie werden wohl die nach Lehrer*innen-Angaben nur selten angewandten Methoden der Binnendifferenzierung nach Leistungen/Lernertypen und die Orientierung an Schülerpräferenzen im Musiktheorie-Unterricht von den Schüler*innen wahrgenommen und bewertet? Und kommt die von den Lehrenden beteuerte Transparenz des Nutzens musiktheoretischen Wissens auch tatsächlich bei den Schüler*innen an? Auch die Statements zur Sinnhaftigkeit von Musiktheorie im Unterricht, von den Lehrenden tendenziell in einem separat kognitiven Bereich verortet, mögen zur Diskussion anregen und ein Erkenntnisinteresse wecken, welche Sinnhaftigkeit denn von der Schüler*innen-Seite gesehen wird und welche Spannungsfelder sich daraus ggf. identifizieren lassen.

Die Befragung der Lehrenden zu ihren eigenen Studium, die offenbar einige subjektiv empfundene Defizite in berufsorientierter Musiktheorie-Lehre belegt, bereitet wiederum die III. Projektphase vor.

⁷⁶ Vgl. Ickstadt 2018, 121.

⁷⁷ Vgl. Klieme 2019, 401–403.

Auf Basis der Ergebnisse aus den quantitativen Teilstudien werden leitfadengestützte Interviews mit Dozierenden für Musiktheorie an Hochschulen eingesetzt, um im Hinblick auf die Frage nach Impulsen zur Optimierung der Lehrer*innenbildung zu Ergebnissen zu kommen. Korrespondiert die subjektive Sicht und Einstellung Lehrender an den Hochschulen mit den Zielen der Studie in Bezug auf zielführendes Lehren und Lernen musiktheoretischer Aspekte in einem modernen, an die Bedürfnisse heterogener Lerngruppen angepassten Musikunterricht? Die Hinzunahme der Hochschulperspektive verspricht tiefere Einblicke in Studieninhalte und ermöglicht so die Generierung weiterer Hypothesen wie auch die Formulierung von Konsequenzen für die Musiklehrer*innenbildung.

Literatur

Arnecke, Jörn (2016), »Musiktheorie ohne Schule – Schule ohne Musiktheorie?«, *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 13/2, 329–340. <https://storage.gmth.de/zgmth/pdf/919> (1.5.2022)

Barth, Dorothee (2016), »Schlaglichter auf Positionen in der Fachgeschichte der Musikpädagogik/-didaktik«, in: *Musik. Kunst. Theater. Fachdidaktische Positionen ästhetisch-kultureller Bildung an Schulen*, hg. von Dorothee Barth, Osnabrück: epOs-Music, 3–20.

Barth, Dorothee / Anne Bubinger (2020), »Gerechtigkeit und gutes Leben? Zur Frage der ethischen Rechtfertigung eines auf ›sicherer Notenkenntnis‹ gründenden Musikunterrichts«, *Diskussion Musikpädagogik* 85, 30–40.

Bieneck-Hempel, Melanie (2009), *Musiktheorie im Musikunterricht an niedersächsischen Gymnasien. Eine Bestandsaufnahme mit statistischer Auswertung*, Essen: Die Blaue Eule.

Bortz, Jürgen / Christof Schuster (2010), *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*, 7., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Berlin: Springer.

Brunner, Georg (2009), »Was ist guter Musikunterricht?«, *Musik Impulse Journal* 24, 6–11.

Burzan, Nicole (2016), *Methodenplurale Forschung. Chancen und Probleme von Mixed Methods*, Weinheim: Beltz Juventa.

Chen, Victoria / Brenda Ravenscroft (2015), »Enhancing Learning in an Advanced Analysis Course: the Flipped Model, Peer Learning, and the Mode Effect«, *Journal of Music Theory Pedagogy* 29, 73–99.

Clausen, Bernd (2018), »Inter-, Transkulturalität, Diversität«, in: *Musiklehrer*innenbildung: Veränderungen und Kontexte. Beiträge der Kooperativen Tagung 2018*, hg. von Stefan Zöllner-Dressler et. al., München: Allitera, 125–147.

Döring, Nicola / Jürgen Bortz (2016), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*, 5. Auflage, Berlin: Springer.

Duker, Philip / Anna Gawboy / Bryn Hughes / Kris P. Shaffer (2015), »Hacking the Music Theory Classroom: Standards Based Grading, Just-in-Time Teaching, and the Inverted Class«, *MTO – Journal of the Society for Music Theory* 21/1.

https://www.mtosmt.org/issues/mto.15.21.1/mto.15.21.1.duker_gawboy_hughes_shaffer.html (1.5.2022)

Eberhard, Daniel (2010), *Ursachen von Unterrichtsstörungen im Fach Musik aus Sicht der Beteiligten und Entwurf eines Diagnosebogens zur Metakommunikation im Musikunterricht der Bayerischen Realschule*, Augsburg.

<https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/1430> (1.5.2022)

- Ehrenforth, Karl Heinrich (2000), »Schulmusik – quo vadis«, *Diskussion Musikpädagogik* 8, 6–11.
- Ehrenforth, Karl Heinrich (2001), »Stellungnahme zu Stefan Rohringer: ›Noch einmal: Schulmusik – quo vadis?‹«, *Diskussion Musikpädagogik* 11, 108–109.
- Ehrenforth, Karl Heinrich (2009), »Offener Brief. Zu Clemens Kühns ›Musik als Kunst: Unzeitgemäße Thesen zu einem zeitgemäßen Musikunterricht‹«, *Diskussion Musikpädagogik* 42, 4–7.
- Elliott, David / Marissa Silverman (2015), *Music Matters. A Philosophy of Music Education*, New York und Oxford: Oxford University Press.
- Engelsdorfer, Amy Lynne (2017), »Embracing ›the Teachable Moment‹: Creative Warm-Ups, Pre-Teaching, and Their Role in the Music Theory Curriculum«, *Journal of Music Theory Pedagogy* 31, 135–152.
- Elsner, Felix (2016), »Noten lesen und geben«, in: *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch*, hg. von Andreas Lehmann-Wermser, Augsburg: Wißner, 140–144.
- Ferenc, Anna (2016), »Promoting Metacognitive Reflection in Music Theory Instruction«, *Journal of Music Theory Pedagogy* 30, 23–86.
- Fladt, Hartmut (2002), »Musiktheorie zwischen Musikwissenschaft und Komposition«, *Diskussion Musikpädagogik* 13, 34–44.
- Fuchs, Mechtild (2015), *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge*, Innsbruck: Helbling.
- Gies, Stefan (2011), »Musiktheorie als pädagogisch bedeutsames Fach«, *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 8/1, 17–18. <https://storage.gmth.de/zgmth/pdf/609> (1.5.2022)
- Gordon, Edwin (2015), *Structuring Comprehensive and Unified Sequential Music Curriculums. A Concise Overview*, Chicago: GIA Publications.
- Gruhn, Wilfried (2003), *Lernziel Musik. Perspektiven einer neuen theoretischen Grundlegung des Musikunterrichts*, Hildesheim: Olms.
- Gruhn, Wilfried (2018), »Audiation – Grundlage und Bedingung musikalischen Lernens«, in: *Musik Lernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen*, hg. von Wilfried Gruhn und Peter Röbbke, Innsbruck: Helbling, 94–106.
- Hempel, Christoph (2006), »Musik in Theorie und Praxis«, in: *Duden Musik. Lehrbuch Gymnasiale Oberstufe*, hg. von Peter Wicke, Berlin: Duden, 41–102.
- Heß, Frauke (2018): *Gendersensibler Musikunterricht. Empirische Studien und didaktische Konsequenzen*, Wiesbaden: Springer.
- Hussy, Walter / Margrit Schreier / Gerald Echterhoff (2013), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*, Berlin: Springer.
- Ickstadt, Andreas (2018), »Veränderungen in der Musiklehrerbildung: Musiktheorie«, in: *Musiklehrer*innenbildung: Veränderungen und Kontexte. Beiträge der Kooperativen Tagung 2018*, hg. von Stefan Zöllner-Dressler et al., München: Allitera, 117–124.
- Jank, Werner (Hg.) (2013), *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, 5. überarbeitete Neuauflage, Berlin: Cornelsen.

Jank, Werner / Stefan Gies (2015), *Music Step by Step 2. Aufbauender Musikunterricht ab Klasse 7. Lehrerhandbuch*, Innsbruck: Helbling.

Jank, Werner / Katharina Schilling-Sandvoß (2018), »Spannungsfelder. Musiklehrer*innenbildung zwischen schulpraktischer Orientierung und wissenschaftlicher Fundierung«, in: *Musiklehrer*innenbildung: Veränderungen und Kontexte. Beiträge der Kooperativen Tagung 2018*, hg. von Stefan Zöllner-Dressler et al., München: Allitera, 149–160.

Jünger, Hans (2014), »Angebot & Nachfrage – Was die Musiktheorie für die Schulpraxis tun kann«, *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 11/2, 209–222. <https://storage.gmth.de/zgmth/pdf/753> (1.5.2022)

Kaiser, Hermann Josef (1999), »Musik in der Schule?! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis«, *AfS-Magazin* Heft 8, 5–11.

Kaiser, Ulrich (2014), »Überlegungen zur Didaktik der Musiktheorie«, *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 11/2, 191–208. <https://storage.gmth.de/zgmth/pdf/742> (1.5.2022)

Klieme, Eckhard (2019), »Unterrichtsqualität«, in: *Handbuch Schulpädagogik*, hg. von Marius Haring, Carsten Rohlfis und Michael Gläser-Zikuda, Münster: Waxmann, 393–408.

Krause, Martina (2011), »Wozu brauche ich das?« Der Anteil der Musiktheorie an der Konstruktion musikbezogener Bedeutung in Schule und Hochschule«, *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 8/1, 23–25. <https://storage.gmth.de/zgmth/pdf/613> (1.5.2022)

Kuckartz, Udo (2014), *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*, Wiesbaden: Springer.

Kühn, Clemens (2009), »Musik als Kunst: Unzeitgemäße Thesen zu einem zeitgemäßen Musikunterricht«, *Diskussion Musikpädagogik* 41, 4–7.

Lang, Robert (2012), »Wie viel Theorie braucht der Musikunterricht? Über den sinnvollen Einsatz von Musiktheorie«, *Musik Impulse Journal* Heft 33, 6–11.

Lang, Robert (2018), »Musik als theoretisiert«, in: *Musiklehrer*innenbildung: Veränderungen und Kontexte. Beiträge der Kooperativen Tagung 2018*, hg. von Stefan Zöllner-Dressler et al., München: Allitera, 103–116.

Lang, Robert (im Druck), »Musiktheorie-Unterricht im Spiegel digitaler Medien«.

Lessing, Wolfgang / Christine Stöger (2018), »Musiklernen in Institutionen«, in: *Musik Lernen*, hg. von Wilfried Gruhn und Peter Rübke, Innsbruck: Helbling, 204–221.

Marvin, William (2018), »Editorial«, *Journal of Music Theory Pedagogy* 32, 2.

Merkt, Irmgard (1983), *Deutsch-türkische Musikpädagogik in der Bundesrepublik: Ein Situationsbericht*, Berlin: Express-Edition.

Neely, Adam (2015), *Why You Should Learn Music Theory. Prescriptivism vs. Descriptivism*. <https://www.youtube.com/watch?v=49aQj7c5ps> (1.5.2022)

Pabst-Krueger, Michael (2015), »Populäre Musik in der Lehrerbildung. Eine Initiative zur Verbesserung der Integration populärer Musik in den Lehramtsstudiengängen Musik«, in: Michael Ahlers (Hg.), *Popmusik-Vermittlung : zwischen Schule, Universität und Beruf*, Berlin/Münster: Lit-Verlag, 321–340.

Rauhe, Hermann / Hans-Peter Reinecke / Wilfried Ribke (1975): *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*. München: Kösel.

Reinders, Heinz / Hartmut Ditton / Cornelia Gräsel / Burkhard Gniewosz (Hg.) (2015), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*, 2. überarbeitete Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rezo (2021), *Rezo und das Problem mit der Musiktheorie* (Ausschnitt eines Twitch-Streams als YouTube-Video, seit Juni 2021 auf privat geschaltet).

Ringel, Marco (2009), *Musiktheorie spielerisch erarbeiten*, Paderborn: Schöningh.

Rohringer, Stefan (2001), »Noch einmal: Schulmusik – quo vadis«, *Diskussion Musikpädagogik* 11, 103–107.

Rohringer, Stefan (2011), »Subkutane Fortschreibungen: Musiktheorie in musikpädagogischer Absicht«, in: *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 8/1, 121–146. <https://storage.gmth.de/zgmth/pdf/619> (1.5.2022)

Ruf, Benedikt (2014), »Wie denken Lehrer*innen über (das Unterrichten von) Musiktheorie?«, in: *Teilhabe und Gerechtigkeit*, hg. von Bernd Clausen, Münster: Waxmann, 131–144.

Ruf, Benedikt (2021); »Eine Typologie des Nachdenkens über (das Unterrichten von) Musiktheorie«, Vortrag, gehalten auf der Jahrestagung des *Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung*, Mainz 2021 (unveröffentlichtes Manuskript).

Schläbitz, Norbert (2009), *Wider den Konformismus des ›Unzeitgemäßen*, *Diskussion Musikpädagogik* 42, 3–4.

Schläbitz, Norbert (2011), »Musiktheorie und veränderte Praxis: Anders sein, als man ist«, *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 8/1, 39–42. <https://storage.gmth.de/zgmth/pdf/616> (1.5.2022)

Schlothfeldt, Matthias (2009), *Komponieren im Unterricht*, Hildesheim: Olms.

Statistisches Bundesamt (2021), *Bundesländer mit Hauptstädten nach Fläche, Bevölkerung und Bevölkerungsdichte am 31.12.2020*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Laender-Regionen/Regionales/Gemeindeverzeichnis/Administrativ/02-bundeslaender.html;jsessionid=D06DE083D4CE2DD338F7121795A1090F.live742> (1.5.2022)

Stoffer, Thomas / Rolf Oerter (2005), »Gegenstand und Geschichte der Musikpsychologie«, in: *Allgemeine Musikpsychologie*, hg. von Thomas Stoffer und Rolf Oerter, Göttingen: Hogrefe, 1–70.

Terhag, Jürgen (2009), »Zwischen Distanz und Nähe. 50 Jahre Populäre Musik in der Schule«, *Musik und Bildung* Heft 3/2009, 10–14.

Viertel, Christiane (2020), *Battle-Rap, Beatboxing und Breaking. Hip-Hop in schulischen und außerschulischen musikpädagogischen Kontexten. Eine quantitative Untersuchung mit Schüler*innen und Lehrenden in der Sekundarstufe I*, Münster: Waxmann.

Weidner, Verena (2015), *Musikpädagogik und Musiktheorie. Systemtheoretische Beobachtungen einer problematischen Beziehung*, Münster: Waxmann.

Weidner, Verena (2017), »Bericht zum Podium ›Musikpädagogik und Musiktheorie. Eine problematische Beziehung?««, in: *Musik erleben – Musik reflektieren*, hg. von Dorothee Barth, Ortwin Nimczik und Michael Pabst-Krueger, Kassel: Afs/VDS-Eigenverlag, 228.

Weidner, Verena (2018), »Reflexion als Didaktisches Handlungsfeld«, in: *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*, hg. von Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz und Christine Stöger, Münster: Waxmann, 348–354.

Welsch, Wolfgang (2002), *Unsere postmoderne Moderne*, 7. Auflage, Berlin: Akademie Verlag.

Wolff, Johannes D. (2021), *Antwort auf REZOs Musiktheorie-Video* (seit Juni 2021 auf privat geschaltetes YouTube-Video).

Ziegenmeyer, Annette (2017), »Musiklehre im Musikunterricht des 21. Jahrhunderts oder: ›Die Komplexität der musikalischen Wirklichkeit lässt sich nicht in wenigen Stichworten einfangen‹«, *Diskussion Musikpädagogik* 74, 10–17.

ABSTRACT. Das Projekt MuTheUS (Musiktheorie im Unterricht der Sekundarstufe I) versteht sich als Grundlagenforschung zu einer von Einzelerfahrungen und oftmals nicht ausreichend belegten Behauptungen geprägten Debatte über den Sinn von Musiktheorie in der Schule. Es handelt sich um eine mehrperspektivische Studie zur Musiktheorie im Unterricht auf empirischer Basis. Sie geht mit vier Schularten über den bisher dominanten gymnasialen Bereich hinaus und nimmt außerdem systemische Unterschiede der Bundesländer Berlin und Baden-Württemberg in den Blick. Die beiden übergreifenden Fragestellungen lauten: Wie wird Musiktheorie – hier verstanden als Sammelbegriff, der die elementare allgemeine Musiklehre ebenso einschließt wie die fachterminologisch-analytische Reflexion über Musik – an Schulen gegenwärtig unterrichtet und wie bewerten Lehrende und Schüler*innen die gestalteten/erlebten Unterrichtspraxen? In der ersten Teilstudie des Projekts wurde eine Querschnittsbefragung von 375 Lehrenden mittels Online-Fragebogen durchgeführt. Legt man die Tendenzen erster Ergebnisse zugrunde, so scheinen sich einige Eindrücke von Lehrenden statistisch zu bestätigen, die häufig in Fachbeiträgen begegnen: etwa zu bevorzugten und vernachlässigten Unterrichtsinhalten, zum Verhältnis von Theorie und Praxis im Unterricht, zu deutlich anspruchsvolleren Schwerpunktsetzungen an Gymnasien sowie zu retrospektiv geäußerten Desideraten in Bezug auf die Berufsorientierung der Hochschullehre in Musiktheorie. Insgesamt zeigen sich bislang kaum Unterschiede zwischen dem Musikunterricht in Berlin und Baden-Württemberg.

Andreas Ickstadt ist Professor für Musiktheorie und Gehörbildung an der Universität der Künste Berlin. Nach seinem Lehramtsstudium in den Fächern Musik und Germanistik in Frankfurt/Main studierte er dort in einem Aufbaustudiengang das Fach Musikwissenschaft, bevor sich ein Studium des Doppelfachs Musiktheorie/Gehörbildung an der HdK Berlin anschloss. 2014 promovierte er im Fach Musikwissenschaft über »Aspekte der Melancholie bei Johannes Brahms«. Neben analytisch orientierten Themen (Rhetorik der Barockmusik und harmonische Konzepte aktueller Popmusik) besteht ein derzeitiger Forschungsschwerpunkt in Fragen der Vermittlung musiktheoretischer Inhalte in Hochschule und Allgemeinbildender Schule, mit denen er sich aktuell im Rahmen eines länderübergreifenden Forschungsprojekts (MuTheUS) beschäftigt.

Christiane Imort-Viertel war nach ihrem Lehramtsstudium sowie einem Magisterstudium in Musikpädagogik und Anglistik Realschullehrerin (2007–2017) und seit 2009 Lehrbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg im Fach Musik. Dort ist sie seit 2017 Akademische Mitarbeiterin, ab 10/2019 Post-Doc-Mitarbeiterin. Ihre Dissertation war eine quantitative empirische Studie zum Thema Hip-Hop und dessen Potenzial für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen. Arbeitsschwerpunkte sind empirische Unterrichtsforschung und Themen aktueller Musikdidaktik.

Robert Lang studierte Schulmusik, Musiktheorie und Germanistik. Musikwissenschaftliche Promotion über die neapolitanische Oper des Settecento. Lehrtätigkeiten an der UdK Berlin (Musiktheorie) und der Universität Bielefeld (Musikpädagogik/Musikwissenschaft) sowie als Musiklehrer an der Bielefelder Laborschule. Seit 2007 ist er Professor für Musik und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, seit 2014 Dekan der Fakultät für Kultur- und Naturwissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Schnittstellen von Musiktheorie und Musikpädagogik; fächerübergreifende ästhetische Bildung; Geschichte der italienischen Oper.

Biografien der Herausgeberinnen und Herausgeber

Thomas Fesefeldt studierte in Hannover Schulmusik, Geschichte und Musiktheorie. Er war Lehrbeauftragter für Musiktheorie an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover und an der Hochschule für Künste Bremen, Leiter der Studienvorbereitenden Ausbildung an Musikschulen in Gehrden und Goslar sowie Dozent an der Landeskirche Hannover. 2012 wurde er an der Musikhochschule Dresden mit einer Arbeit über Franz Schubert promoviert. 2013 schloss er den Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Gymnasien ab und war von 2013 bis 2017 Studienrat am Gymnasium Alfeld (Leine). Seit 2017 ist er Professor für Musiktheorie an der Universität der Künste Berlin. Ein besonderes Anliegen sind ihm die Bereiche Methodik und Didaktik der Musiktheorie sowie die Kooperation mit allgemeinbildenden Schulen und Musikschulen.

Andreas Ickstadt ist Professor für Musiktheorie und Gehörbildung an der Universität der Künste Berlin. Nach seinem Lehramtsstudium in den Fächern Musik und Germanistik in Frankfurt/Main studierte er dort in einem Aufbaustudiengang das Fach Musikwissenschaft, bevor sich ein Studium des Doppelfachs Musiktheorie/Gehörbildung an der HdK Berlin anschloss. 2014 promovierte er im Fach Musikwissenschaft über »Aspekte der Melancholie bei Johannes Brahms«. Neben analytisch orientierten Themen (Rhetorik der Barockmusik und harmonische Konzepte aktueller Popmusik) besteht ein derzeitiger Forschungsschwerpunkt in Fragen der Vermittlung musiktheoretischer Inhalte in Hochschule und Allgemeinbildender Schule, mit denen er sich aktuell im Rahmen eines länderübergreifenden Forschungsprojekts (MuTheUS) beschäftigt.

Ariane Jeßulat, geb. 1968, studierte Schulmusik und Musiktheorie an der UdK Berlin. Von 2004 bis 2015 war sie Professorin für Musiktheorie an der Hochschule für Musik Würzburg. Seit 2015 ist sie Professorin für Musiktheorie an der UdK Berlin. Sie wurde 1999 an der UdK Berlin promoviert und 2011 an der Humboldt-Universität zu Berlin habilitiert. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Musik des 19. Jahrhunderts, historische Improvisation vom 16.–18. Jahrhundert und experimentelle Musik nach 1950. Sie arbeitete von 2015 bis 2021 im Redaktionsteam der *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* und ist aktuell Mitarbeiterin im Redaktionsteam der *Musurgia*. Seit 2020 ist sie PI im DFG-Graduiertenkolleg 2638 *Normativität, Kritik, Wandel* und leitet seit 2021 ein Teilprojekt im DFG Sonderforschungsbereich 1512 *Intervenierende Künste*. Seit 1989 arbeitet sie als Performerin und Komponistin im von Dieter Schnebel gegründeten Ensemble für zeitgenössische und experimentelle Musik *die maulwerker*.

Kilian Sprau studierte Schulmusik, Musiktheorie, Klavier und Gehörbildung an der Hochschule für Musik und Theater München sowie am Mozarteum Salzburg. 2016 wurde er mit einer Dissertation zur zyklischen Liedkomposition um 1850 promoviert. Seit 2019 ist er Professor für Musiktheorie an der Universität der Künste Berlin. Im Zentrum seines Forschungsinteresses stehen Wechselwirkungen zwischen Musik und Sprache; sein vorrangiges Engagement gilt dem Kunstlied des 19. bis 21. Jahrhunderts, dem er sich als konzertierender Liedbegleiter auch praktisch widmet. 2018–2022 realisierte und leitete er ein DFG-gefördertes Forschungsprojekt zum Portamentgebrauch im spätrömantischen Kunstliedgesang. Als Associate Scientist war er 2017–2020 dem FWF-Projekt *Performing, Experiencing and Theorizing Augmented Listening* (PETAL) an der Universität für Musik und darstellende Kunst Graz verbunden. Von 2013 bis 2019 war er Mitherausgeber der *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*.

Katja Steinhäuser ist Pianistin, Musiktheoretikerin und Musikpädagogin. Sie studierte an der Universität der Künste Berlin Klavier bei Frau Prof. Linde Großmann und Musiktheorie bei Herrn Prof. Hartmut Fladt. Sie ist Gastprofessorin für Musiktheorie, Analyse und Gehörbildung an der UdK Berlin und hat auch Lehrpositionen an der Universität Potsdam (2010–2011) und der Musikschule Berlin-Neukölln (seit 2011) übernommen. Neben ihrer Lehrtätigkeit tritt Katja Steinhäuser als Pianistin mehrerer international agierender kammermusikalischer Formationen in Erscheinung.

Berthold Tuercke studierte Komposition in den USA bei den Schoenberg-Schülern Rudolf Kolisch, Felix Greissle und Leonard Stein. Musiktheorie an der Universität der Künste Berlin bei Hartmut Fladt. Dort derzeit Professor für Musiktheorie. Lehrtätigkeiten auch an der University of Southern California (Los Angeles), der Freien Universität Berlin, am Bauhaus Dessau und an der Escola de Música e Belas Artes in Curitiba (Brasilien). Publikationen u. a. in den *Musik-Konzepten* und in *Musik und Ästhetik*. Vielfältiges musikalisches Œuvre. Aufführungen mit UnitedBerlin, dem Kronos Quartett, ensemble recherche, Modern Art Ensemble und unter den Dirigenten Peter Gülke und Vladimir Jurowski.

Lilia Ushakova studierte Musikwissenschaft am Staatlichen Rimski-Korsakow-Konservatorium Sankt-Petersburg (1993–1998) und an der TU Berlin (2001–2008), Musiktheorie an der UdK Berlin bei Prof. Hartmut Fladt (2001–2005) sowie Deutsch als Fremdsprache an der TU Berlin (2001–2008). Sie ist seit 2020 Gastprofessorin für Musiktheorie und Gehörbildung an der UdK Berlin, wo sie seit 2007 unterrichtet. Weitere Lehrtätigkeiten führten sie an die HU Berlin (2006–2010), die HfM Franz Liszt Weimar (2008–2010) und die Musikschule Paul Hindemith Neukölln (2008–2020). Sie entwickelte den Kurs »Musikalische Fachsprache für ausländische Studierende« an der UdK Berlin.

Emmanouil Vlitakis (1967) studierte in Athen, Berlin und Paris Komposition, Musiktheorie, Instrumentation und promovierte in Musikwissenschaft mit einer Arbeit über Klang in Orchesterwerken der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Aufführungen und Kompositionsaufträge verbinden ihn u. a. mit Thessaloniki State Symphony Orchestra, Ensemble Modern und Ensemble Mosaik. Sein Werk wird durch strukturelles Denken gekennzeichnet, das zudem durch die Spezifik des klanglichen Moments bedingt ist. Sprache, Literatur und Philosophie bilden dabei einen oft generativen Aspekt seines Komponierens. In seinen Schriften befasst sich Vlitakis mit dem Verhältnis von Klang/Instrumentation und Form, Musiktheorie und Komposition als auch mit Fragen interkulturellen Komponierens. Seine langjährige Unterrichtstätigkeit an deutschen Musikhochschulen und im Ausland (CNSMD Paris, Staatskonservatorium in Tiflis/Georgien) wurde 2017–2019 durch eine Gastprofessur für Komposition fortgesetzt, bevor er im Februar 2020 zum Professor für Musiktheorie an der Universität der Künste Berlin berufen wurde.

Ferdinand Kiesner nahm, nach Abitur und Baccalauréat, im Jahr 2017 das Studium der Fächer Musik und Mathematik für Lehramt an Gymnasien und Integrierten Sekundarschulen auf (Universität der Künste bzw. Freie Universität Berlin). 2021 legte er hierin mit einer musikwissenschaftlichen Arbeit bei Prof. Dr. A. Jeßulat und Prof. Dr. H. Fladt den Abschluss Bachelor of Arts ab und führt das Studium seitdem als Masterstudent weiter. Sein Fokus im Studium liegt auf seinem Hauptinstrument Klavier, in dem er als langjähriger Schüler von Prof. D. Wagner-Dix und Bundespreisträger bei Jugend Musiziert von Prof. Dr. T. Menrath unterrichtet wird. Er ist studentische Hilfskraft im Fachbereich Musiktheorie.

Gabriel Pech absolvierte den Bachelor of Arts in Musikwissenschaft mit dem Zweitfach Germanistik an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seine Abschlussarbeit schrieb er über die Zwölftontechnik Hanns Eislers. Seit 2019 studiert er Musik und Deutsch für Lehramt an Gymnasien und Integrierten Sekundarschulen, u. a. an der Universität der Künste Berlin. Seit 2020 ist er als studentische Hilfskraft im Fachbereich Musiktheorie tätig.