

Diese Arbeit wurde im Rahmen des Formats CampusPublik der Landeszentrale für politische Bildung Sachsen-Anhalt auf der Website [www.lpb.sachsen-anhalt.de](http://www.lpb.sachsen-anhalt.de) im Oktober 2024 veröffentlicht.

Bachelorarbeit

## **Chancengleichheit im Musiklehrbuch**

**Untersuchung soziokultureller Ausrichtungen im Musikunterricht  
anhand von Lehrbuchanalysen**

Von Julian Müller

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Philosophische Fakultät I

Institut für Soziologie

Gutachter: Dr. Hannes König, Marian Stuchell, M. A.

am 13.06.2023

## Abstract

Musikalische Bildung stellt einen wichtigen Teil der kulturellen Bildung einer Gesellschaft dar und ist in ihrer Form als Musikunterricht in der Schule institutionalisiert. Innerhalb des Musikunterrichts werden von den Lernenden auch durch das Lehrmaterial verschiedene Grundvoraussetzungen verlangt. Diese Arbeit untersucht anhand von zwei Musiklehrbüchern (“DREIKLANG MUSIK 5/6” und “*musik live 1*”) die Existenz und Beschaffenheit von Ausrichtungen auf bestimmte soziokulturelle Hintergründe, die sich in dem Lehrmaterial äußern. Dazu wird zunächst die Theorie Bourdieus zum Geschmack als Teil des Habitus in einen bildungssoziologischen Kontext gesetzt, um die verschiedenen Voraussetzungen zu definieren, die die Lernenden mit in die Schule bringen. Anschließend wird die Methode der schrittweisen Lehrbuchanalyse eingeführt und eine Übertragung der bourdieuschen ästhetischen Kategorien in die Gegenwart vorgenommen, um die Inhalte und didaktischen Konzepte der Lehrbücher entsprechend einordnen zu können. Anhand der Analysen werden vier Dimensionen konkretisiert und ausgestaltet, in denen sich soziokulturelle Ausrichtungen in Musiklehrbüchern ausdrücken können: *Gestaltung und Sprache*, *Gliederung und Inhaltsverteilung*, *Ausgangspunkt der Vermittlung musikalischer Wissensbestände* und *Auswahl musikalischen Materials*.

## Danksagung

Ich möchte mich bei allen Personen bedanken, die mich während des Schreibens der Arbeit unterstützt haben. Besonderer Dank gilt hier meinen Betreuern Dr. Hannes König und Marian Stuchell für die Anregungen und Hilfestellungen während der Bearbeitung, genauso wie für die Freiheit bei der Themenwahl. Für das Korrekturlesen der Arbeit bedanke ich mich sehr bei Marie Böhm, Mattes Haase, Karl Krentz und Nike Mestwerdt, sowie bei meiner Familie für Anregungen und weitere Unterstützung.

# Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	2
Danksagung.....	2
1 Hinführung.....	4
2 Einordnung in den Forschungsstand.....	5
3 Theoretische Rahmung .....	6
3.1 Soziokulturelle Voraussetzungen: Geschmack nach Pierre Bourdieu.....	6
3.2 Die feinen Unterschiede in der Schulklasse: Bourdieu in der Bildungssoziologie.....	9
3.3 Aktualitätsbezogene Anwendbarkeit auf das Bildungssystem .....	12
3.4 Ziele des Musikunterrichts und sozialer Sinn des Musiklehrbuchs.....	14
4 Untersuchungsmethode Lehrbuchanalyse.....	17
4.1 Ästhetische Kategorien im Schulbuch der Gegenwart .....	17
4.2 Vorstellung der Methodik.....	18
4.3 Einordnung der Werke in den Lehrplan.....	21
5 Ergebnisse.....	24
5.1 DREIKLANG MUSIK 5/6 .....	24
5.2 musik live 1.....	31
6 Diskussion und Ausblick .....	40
I Literaturverzeichnis .....	43
II Tabellen- und Abbildungsverzeichnis.....	47
III Eidesstattliche Erklärung .....	48



# 1 Hinführung

Die in der Gesellschaft existierenden Auffassungen von Musik als künstlerischem Gegenstand sind ebenso vielfältig wie die Musik selbst. Dennoch lassen sich bestimmte Gemeinsamkeiten in diesen Auffassungen beobachten, die jenseits der Individualebene zu einem Bild von Musik, ihrer Gestaltung und ihrer Funktion führen, welches in bestimmten Kulturen sowie Personengruppen innerhalb dieser Kulturen Anerkennung finden kann. Einen maßgeblichen Anteil zur Prägung des gesellschaftlichen Bildes von Musik trägt die musikalische Bildung bei, vor allem die institutionalisierte musikalische Bildung in der Schule.

Im Bildungssystem existiert allerdings sowohl in der Gesellschaft als auch in der bildungssoziologischen Forschung seit geraumer Zeit ein Diskurs um die Chancengleichheit und -gerechtigkeit in der Schule. Besonders der Begriff der *“sozioökonomischen Chancengerechtigkeit”*, unter welchem die Chancengleichheit in Bezug auf die sozioökonomische Situation der Lernenden bspw. in der PISA-Studie erhoben wird (vgl. Mostafa und Schwabe 2019, S. 5), tritt hier immer wieder hervor. Diese Arbeit will die Chancengleichheit insbesondere im Musikunterricht, und speziell in den zugrundeliegenden Lehrbüchern, untersuchen. Ziel der Arbeit ist es, in der Schule allgemein gebräuchliches Lehrmaterial des Musikunterrichts anhand zweier konkreter Beispiele in ihrer Ausrichtung auf eine Gruppe von Lernenden mit einem bestimmten soziokulturellen Hintergrund zu beschreiben. Als *“Ausrichtung”* wird hier eine bestimmte Art und Weise der Wissensvermittlung, eine Ansprechhaltung bzw. Materialauswahl oder eine Anforderung von Grundvoraussetzungen verstanden, die bei Gruppen bestimmten soziokulturellen Hintergrundes eine schnellere oder leichtere Erreichung der Lernziele des Musikunterrichts verspricht. Die Leitfrage dieser Arbeit lautet daher wie folgt: **Wie äußert sich im vorgegebenen Lehrmaterial des Musikunterrichts eine Ausrichtung auf Gruppen von Lernenden mit einem bestimmten soziokulturellen Hintergrund?**

Dazu widmet sich die Arbeit mit Pierre Bourdieu einem in der Kulturosoziologie etablierten Autor, dessen Beobachtungen und Beschreibungen des Geschmacks als Teil des Habitus die theoretische Rahmung der Untersuchung bilden sollen (Kapitel 3). Anschließend wird die verwendete Untersuchungsmethode der Lehrbuchanalyse konkret vorgestellt und eine Reihe Vorbetrachtungen geführt (Kapitel 4). Die hauptsächliche Untersuchung erfolgt dann an dem Beispiel der beiden auflagenstärksten Musiklehrbücher im deutschen Sprachraum (Kapitel 5), bevor die Ergebnisse abschließend diskutiert und weiterführende Forschung und Fragestellungen angeregt werden (Kapitel 6). Zunächst erfolgt ein kurzer Blick auf die bisherige Rezeption der Thematik in der soziologischen Forschung und eine Einordnung der oben angegebenen Fragestellung.

## 2 Einordnung in den Forschungsstand

Die vorliegende Arbeit reiht sich in dreierlei Hinsicht in den soziologischen Forschungsstand ein – anhand des Forschungsgegenstands, der Methodik, und schließlich des zu Rate gezogenen theoretischen Fundaments: Die Arbeiten Pierre Bourdieus sind in der Soziologie breit rezipiert, gerade seine Schriften zur Bildung, dem Ziel eines Bildungssystems und dessen Reproduktionsfunktion sind in der Bildungssoziologie Gegenstand zahlreicher Publikationen (vgl. bspw. Höhne 2012; Heim et al. 2014). Darunter finden sich ebenso Erhebungen und theoretische Aufsätze, die die Theorie Bourdieus auf eine Aktualität in der Gegenwart heben (vgl. bspw. Bremer 2008; Gönsch et al. 2018). In Bezug auf ästhetische Dimensionen wie den *“Geschmack”* ist die Rezeption eingeschränkter, aber auch hier finden sich bildungssoziologische Einordnungen (vgl. bspw. Prähofer 2011). Noch weiter eingeschränkt auf den konkreten Forschungsgegenstand von Musikunterricht finden sich wenige Beispiele, eine hier zu nennende Arbeit ist allerdings die Dissertation Raphael Legrands (2018) *“Geschmack im Musikunterricht”*, die sich dessen annimmt.

In Bezug auf die Methodik begreift sich diese Arbeit als qualitativer Zugang mit quantitativen Anteilen zur weiteren Argumentation (siehe die Hörmaterialanalysen in Kapitel 5). Damit unterscheidet sie sich aufgrund des primär qualitativen Fokus von den quantitativen Erhebungen Bourdieus und den aktuelleren Studien in dieser Tradition (vgl. Gönsch et al. 2018). Für das Konzept einer Lehrbuchanalyse an sich gibt es einige methodische Vorarbeiten, die ausführlicher im Kapitel 4.1 benannt werden.

Der konkrete Forschungsgegenstand des Musiklehrbuches hingegen blieb in bildungssoziologischer wie erziehungswissenschaftlicher Forschung zumeist unbearbeitet; auch in der sonst recht forschungsstarken Musikdidaktik bleibt das Lehrbuch weitestgehend außen vor (vgl. bspw. Jank 2021). Lediglich die Arbeiten des Erziehungswissenschaftlers Hans Jünger (bspw. 2006a, 2006b, 2022) widmen sich der Thematik von Schulbüchern im Musikunterricht, hier vor allem mit einem Fokus auf die Verwendung dieser im Unterricht selbst.

Da Musiklehrbücher weiterhin in großer Zahl veröffentlicht und auch von Bildungsinstitutionen erworben werden (vgl. Jünger 2006b, S. 201), besteht die Notwendigkeit, die Ausrichtungen dieser Lehrbücher genauer zu untersuchen. Dabei kann keine Analyse des gesamten Musikunterrichts auf soziokulturelle Chancengleichheit erfolgen, da ein integraler Bestandteil des Unterrichts die Gestaltung durch die Lehrkraft ist, weshalb in dieser Arbeit eine Untersuchung des Mediums *“Musiklehrbuch”* selbst erfolgt. Liegt bereits hier eine Ausrichtung auf bestimmte soziokulturelle Hintergründe vor, so erklären sich eventuell – aber nicht notwendigerweise – Chancenungleichheiten im Musikunterricht, denen das Lehrwerk zugrunde liegt. Primär soll diese Arbeit also einen Beitrag zur Lehrbuchforschung aus den Perspektiven der Bildungssoziologie leisten.

## 3 Theoretische Rahmung

### 3.1 Soziokulturelle Voraussetzungen: Geschmack nach Pierre Bourdieu

In den Lehrbuchanalysen soll sich auf verschiedene soziokulturelle Hintergründe bezogen werden. Damit diese Unterscheidung klar vollzogen und sinnvoll interpretiert werden kann, ist eine Erklärung notwendig, wie diese Unterschiede zustande kommen, sich äußern und schließlich auch reproduziert werden können. Zu diesem Zweck folgt an dieser Stelle eine Einführung in die Theorie des *“Habitus”*, genauer der Dimension des *“Geschmacks”* nach Pierre Bourdieu und deren Ausprägungen im Umgang mit Kulturgütern, wie sie in dem schulischen Musikunterricht eine Rolle spielen können.<sup>1</sup>

Die umfassendste Darstellung der bourdieuschen Habitusstheorie findet sich in dem 1979 erschienenen Werk *“Die feinen Unterschiede”*. Dieses Zusammentragen verschiedener empirischer Studien, die Bourdieu und ein wechselndes Team in den 1960ern und 1970ern durchgeführt haben, fokussiert eine weitreichende Darstellung von sozialen Unterschieden, und wie diese sich bilden und festigen (vgl. Bourdieu 1987, S. 18f; Reinecke 2017, S. 376f). Ausgangspunkt davon bilden Kunst- und Kulturgüter im weiteren Sinne, in Produktion und Rezeption. Der *“Geschmack”* von Personen bietet nach Bourdieu ein geeignetes Vehikel, eine Manifestation der sozialen Unterschiede sichtbar zu machen, wie auch diese zu reproduzieren:

*“Die Negation des niederen, groben, vulgären, wohlfeilen, sklavischen, mit einem Wort: natürlichen Genusses, diese Negation, in der sich das Heilige der Kultur verdichtet, beinhaltet zugleich die Affirmation der Überlegenheit derjenigen, die sich sublimierte, raffinierte, interesselose, zweckfreie, distinguierte, dem Profanen auf ewig untersagte Vergnügen zu verschaffen wissen. Dies der Grund, warum Kunst und Kunstkonsum sich – ganz unabhängig vom Willen und Wissen der Beteiligten – so glänzend eignen zur Erfüllung einer gesellschaftlichen Funktion der Legitimierung sozialer Unterschiede.”*  
(Bourdieu 1987, S. 27)<sup>2</sup>

*“Geschmack”* soll im weiteren Verlauf aus einer Betrachtung als etwas Angeborenes, etwas *“aus sich selbst”* Existierendes und Reproduzierendes in eine Betrachtung im Kontext der Erziehung, Bildung und

---

<sup>1</sup> Die folgenden Ausführungen fokussieren sich auf den Begriff und die Klassifizierung des *“Geschmacks”* nach Bourdieu. Das System der Dispositionen, welches sich in einem Habitus und der Hexis – dem *“körpergewordenen Habitus”* äußert, kann nach Bourdieu wie in diesem Zitat ausgeführt am Geschmack gezeigt werden, inkorporiert allerdings weit mehr als das. Für den Rahmen dieser Arbeit ist allerdings eine Betrachtung der ästhetischen Einstellungen und Vorlieben ausreichend, um sie im weiteren Verlauf auf Einstellung gegenüber musikalischer Bildung zu beziehen. Dieser Abschnitt ist also weniger als umfassende Vorstellung der Habitusstheorie zu verstehen, eher als eine Vorstellung der für diese Arbeit relevanten Aspekte.

<sup>2</sup> Alle angegebenen Zitate wurden in dieser Arbeit nach der neuen deutschen Rechtschreibungen angepasst, entsprechende Anpassungen aber bei Auftreten durch eckige Klammern gekennzeichnet.

sozialen Herkunft gehoben werden (vgl. ebd., S. 31f). Bourdieu kommt zu dem Schluss, drei verschiedene Formen des Geschmacks zu klassifizieren:

Den *“legitimen Geschmack”* – der Geschmack für *“legitime Werke”*, bspw. Werke von Bach in der Musik, Goya in der Malerei oder Kunstgegenstände aus Film oder Jazz, zeigt sich vor allem bei steigender Bildung in einem Bereich, den er als *“herrschende Klasse”*<sup>3</sup> definiert, also der gesellschaftlichen Gruppe mit der höchsten Kumulation von Kapitalien in ökonomischer, kultureller oder sozialer Form (vgl. Bourdieu 1987, S. 36ff). Er offenbart sich bei der *“neuen und alten Bourgeoisie”* (Reinecke 2017, S. 379) und zeichnet sich durch eine Dominanz der Form bzw. Ästhetik der Kunst über ihre Funktion aus. Ein Auftreten bei der sogenannten *“herrschenden Klasse”* kann zuweilen auch nicht als Zufälligkeit gelten, denn eben diesen Personen obliegt auch die Urteilskraft, welche Werke als *“legitim”* gelten können und welche nicht (vgl. Bourdieu 1987, S. 41f; S. 161f; Prähofer 2011, S. 43).

Die Hierarchie von Form und Funktion – hier zugunsten der Form – rührt nach Bourdieu von einer *“ästhetischen Einstellung”*, die ein legitimes Werk von den Betrachtenden verlangt. Damit geht einher, das Werk mit *“reinen ästhetischen Absichten”* wahrzunehmen, und die künstlerische bzw. ästhetische Intention über das Dargestellte als die dominante Position anzuerkennen (vgl. Bourdieu 1987, S. 57ff). Die Entwicklung dahin illustriert sich bei einer Betrachtung des künstlerischen Feldes, bei dem Bourdieu ein *“Feld der eingeschränkten Produktion”* im Kontrast zu einem *“Feld der symbolischen Großproduktion”* beschreibt. Das *“Feld der eingeschränkten Produktion”* beansprucht dabei für sich, legitime Kunst zu schaffen, drängt dabei ein Publikum von Nicht-Produzierenden, also nicht künstlerisch Tätigen, immer weiter ins Abseits, kann aber so selbst kulturell relevante Merkmale als *“stilprägend”* oder *“epochenprägend”* kennzeichnen (vgl. Bourdieu 2014, S. 21ff). Damit werden die künstlerische Intention, die technischen und stilistischen Merkmale, integral für die Kunst, mehr als der Inhalt selbst (vgl. ebd., S. 25). Diese Art der *“legitimen Werke”* resultiert in einer Betrachtung der Kunst als *“wesentlich volksfremd”*, da der Inhalt, der als menschen- oder lebensrelevant in irgendeiner Form betrachtet werden kann, ohne die ästhetische Einstellung zunehmend undechiffrierbar wird (vgl. Bourdieu 1987, S. 61; Prähofer 2011, S. 50f). Angehörige der *“herrschenden Klasse”* genießen allerdings zuweilen das Privileg, sich ebenfalls vom Leben distanzieren zu können und Zeit für nicht

---

<sup>3</sup> Wenn in dieser Arbeit die Schriften Bourdieus explizit referenziert werden, finden sich an diesen Stellen auch die von Bourdieu verwendeten Begriffe wieder, wie auch hier der Begriff der *“Klasse”* nach Bourdieu. In der Ungleichheitsforschung wird eine solche vertikale Einteilung der Gesellschaft immer wieder Gegenstand von Kritik (vgl. bspw. Hradil 1989), die im Rahmen dieser Arbeit nicht vollumfänglich betrachtet werden kann. Im Interesse einer möglichst armutssensiblen Sprache werden in dieser Arbeit, wenn nicht explizit auf Bourdieu rekurriert wird, Begriffe von *“Klasse”* und *“Schicht”* vermieden und stattdessen auf soziokulturelle Hintergründe oder das Konzept einer sozialen Lage zurückgegriffen (vgl. Deissler-Hesse 2020, S. 6).

Notwendiges aufzubringen – sich solche ästhetischen Einstellungen zum Beispiel in der Familie unbewusst anzueignen (vgl. Bourdieu 1987, S. 136f; Prähofer 2011, S. 43).

Der *“populäre Geschmack”* bildet nach Bourdieu hier das Gegenstück dazu. Er wird in seiner Forschung durch die *“‘leichten’, oder aber durch Verbreitung entwerteten ‘ernsten’”* Werke repräsentiert (vgl. Bourdieu 1987, S. 37f). Er verortet diesen Geschmack in den *“unteren Schichten”* und attestiert eine negative Korrelation mit der Bildung von Individuen (vgl. ebd.). Hier wird der *“populäre Geschmack”* als eine Vorliebe für lebensnahe, vor allem unterhaltende Kulturgüter charakterisiert, die für ein breites Publikum erreichbar sind.<sup>4</sup> Die von Bourdieu angeführten *“unteren Schichten”* sind weitgehend identisch mit der Gruppe der gelernten und ungelernten Arbeiter:innen, sowie der Facharbeiter:innen (vgl. Reinecke 2017, S. 380). In der Folge der benachteiligten ökonomischen Position sehen sich diese Menschen einer Vielzahl von Zwängen in ihrem Leben ausgesetzt, damit bleibt wenig Zeit für Muße und es liegt ein Fokus auf notwendige Tätigkeiten. Der Geschmack wird hier als etwas beschrieben, was sich als Anpassung an den Mangel lesen lässt, weniger als Beleg einer eigenen ästhetischen Einstellung, die sich durch den eigenen Bildungsweg unterscheidet (vgl. Bourdieu 1987, S. 586ff).<sup>5</sup>

Die Werke, denen die Vorlieben dieses Geschmackes gelten, zeichnen sich hier wiederum im Kontrast durch eine Dominanz der Funktion über die Form ab. Wenn die arbeitende Bevölkerung Zeit zur Unterhaltung ihrer selbst findet, so sollen die Kulturgüter, denen sie sich in dieser Zeit widmet, eben nach Bourdieu in erster Linie zur Unterhaltung dienen. Bourdieu greift dabei zu der folgenden Formulierung: *“Dass sie allem möglichen Zwang ausgesetzt sind, führt die unteren Klassen [...] zu einer pragmatischen und funktionalistischen ‘Ästhetik’, die jedes l’art pour l’art und formale Experimente als sinnlos und läppisch zurückweist, und motiviert auch ihre alltäglichen Entscheidungen und die Wahl ihres Lebensstils, der notwendigerweise rein ästhetische Intentionen als ‘hellen Wahnsinn’ ablehnt.”* (Bourdieu 1987, S. 591).

Der *“mittlere Geschmack”* ist nach Bourdieu in den *“Mittelklassen”* anzutreffen, und bezieht sich auf die *“minderbewerteten Werke der legitimen Künste [...]”; daneben jedoch auch auf die ‘legitimsten’ Werke der minderbewerteten Künste”* (ebd., S. 38). Bourdieu selbst grenzt die Tragenden dieses Geschmacks als Angehörige einer Form des *“Kleinbürgertums”* (ebd., S. 503) ein: nicht *“Arbeiterklasse”*, und nicht die *“intellektuellen Fraktionen der herrschenden Klasse”* (vgl. ebd., S. 38).

---

<sup>4</sup> Hier bleibt auch das oben angesprochene *“Feld der symbolischen Großproduktion”* in der Theorie des künstlerischen Feldes erklärend (vgl. Bourdieu 2014).

<sup>5</sup> Aus den Reihen der Cultural Studies regt sich an diesem Punkt zunehmende Kritik: Zum einen ist Bourdieu selbst ein sozial positionierter Beobachter, der sich zu einer *“herrschenden Klasse”* zählt und aus dieser Perspektive seine Habitustheorie entwickelt (siehe S. 12). Zum anderen charakterisiert er den *“populären Geschmack”* als nur durch die ökonomische Situation bedingt, mit wenig Spielraum für eigene kulturelle Entscheidungen – also eher als eine durch Mangel bedingte *“Nicht-Ästhetik”* (vgl. bspw. Reinecke 2017, S. 380).

Diese *“petite bourgeoisie”* findet sich bei Bourdieu in Berufen wie bspw. mittlere Verwaltungsangestellte, technische Facharbeiter:innen, Volksschullehrkräfte oder auch Kulturredakteur:innen in Radio und Fernsehen wieder (vgl. ebd., S. 40f; dazu auch Bourdieu 2015, S. 99f). Er schreibt Menschen aus diesen mittleren Klassen einen hohen Bildungseifer zu, und damit verbunden einen Eifer, sich der legitimen Kultur anzunähern: allerdings aufgrund einer anderen sozialen Herkunft und Geschichte häufig mit *“falscher Objektwahl, Missdeutung, fehlinvestierte[m] Glaube[n], Allodoxi[en]”* (Bourdieu 1987, S. 513). Wo die herrschenden Klassen sich ein spielerisches, zweckfreies Verhältnis zu ästhetischer Bildung leisten, begegnen ihr die mittleren Klassen mit einem gewissen Ernst, welchen Bourdieu vor allem darauf zurückführt, dass sie sich als Kennende der legitimen Werke distinguieren wollen und ständig fürchten müssen, bei Fehlern oder Ungewissheiten entlarvt zu werden (vgl. ebd., S. 517f). So ergeben sich die Gegenstände des *“mittleren Geschmacks”* als gleichsam die Position der populären als auch der legitimen Künste widerspiegelnd – eigentlich zwei sich ausschließende Pole, die sich hier zu einer Form der mittleren Kultur zusammenfinden, die sich vor allem eher im Kontrast zu den beiden anderen Formen des Geschmacks definiert, als über eigene Kulturgüter (vgl. ebd., S. 511f; Prähofer 2011, S. 67).

Zum Abschluss dieser Betrachtung bleibt noch anzumerken, dass Bourdieu zwar eine gewisse Homogenität des Geschmackes in einer bestimmten Klasse anhand sozialer Herkunft und Berufsgruppe annimmt – und auch für ein Frankreich der 1960er- und 1970er-Jahre empirisch zeigen kann – aber deswegen keine weitere Differenzierung des Geschmackes innerhalb der von ihm klassifizierten Gruppen ausschließt (vgl. Bourdieu 1987, S. 18f, 36, 442f, 531f). So beschreibt er auch für einzelne Klassen verschiedene Variationen des Klassengeschmacks und -habitus: bspw. für die Angehörigen der *“Neuen Bourgeoisie”* wie Industrielle oder Unternehmer:innen, die sich in ihrem Geschmack von freiberuflich Tätigen, welche in dem Verkauf kultureller Dienstleistungen beschäftigt sind (bspw. Künstler:innen), unterscheiden (vgl. ebd., S. 456).<sup>6</sup>

Bourdieu trennt die Formen des Geschmackes also streng nach der jeweiligen sozialen Herkunft der Individuen, die diesen Geschmack äußern und reproduzieren. Dabei spielt vor allem die familiär und schulisch erworbene Bildung eine Rolle: zwei Formen des Bildungskapitals, die sich allerdings gegenseitig bedingen, und in einer bildungssoziologischen Lesung von Bourdieus Werk genauer exploriert werden können.

---

<sup>6</sup> Für eine genauere Betrachtung der Künstler:innen, des sozialen Raums in dem sie sich bewegen und ihre Rolle als *“beherrschte Fraktion einer herrschenden Klasse”* (S. 99) im Sinne Bourdieus, vgl. Bourdieu 2015.

### 3.2 Die feinen Unterschiede in der Schulklasse: Bourdieu in der Bildungssoziologie

Der vorherige Abschnitt zeigt, dass die eigene soziale Geschichte und das damit verbundene *“kulturelle Erbe”* (Prähofer 2011, S. 91) den Geschmack und im weiteren Sinne den Habitus ausmachen. Das gilt auch für die gerade erst Heranwachsende, deren Verhalten und Erleben von diesem gesellschaftlichen Umfeld beeinflusst und geformt wird. Die Institutionen von Familie und Bildungssystem leisten hier in Bezug auf die ästhetische Bildung der Kinder den größten Beitrag (vgl. Bourdieu 2018a, S. 8f, Prähofer 2011, S. 91).

Wie im vorigen Kapitel bereits anklang, spielt die Familie gerade für den Teil der *“zweckfreien Bildung”* (Bourdieu 2018a, S. 11) eine besonders große Rolle. Zweckfreie Bildung meint hier Vorstellungen und Einstellungen gegenüber Kulturgütern, allerdings auch später in der Bildungslaufbahn bspw. Informationen über universitäre Einrichtungen oder sprachliche Ausdrucksformen und Verhaltensmuster. Jede Familie vermittelt ihren Kindern eine bestimmte Vorstellung von Kultur und eine bestimmte Einstellung zu dieser Form der Bildung (*“Ethos”*, vgl. ebd., S. 8; vgl. auch Bourdieu et al. 2018, S. 168), die sich auch in das System des Habitus integrieren lässt (vgl. Prähofer 2011, S. 18). Wie auch der Habitus sind diese Wertesysteme zu Kultur und Bildung in den verschiedenen *“sozialen Klassen”* unterschiedlich, und diese Form der zweckfreien Bildung unterschiedlich verteilt – was sich beispielsweise an der Vertrautheit mit bestimmten Werken der Kunst oder Musik oder den unterschiedlichen Häufigkeiten von Museums- oder Konzertbesuchen deutlich machen lässt (vgl. Bourdieu und Darbel 2006, S. 33ff; Bourdieu 2018a, S. 12).

Für Kinder der *“herrschenden Klassen”* ergeben sich über verschiedene Wege – bspw. den Familienbesitz, den Umgang der Familien mit anderen Personen und gemeinsame Aktivitäten – Möglichkeiten, *“unmittelbare Vertrautheit mit geschmackvollen Dingen”* (Bourdieu 1987, S. 137) zu erwerben. Das passiert in den meisten Fällen ohne irgendeine Form der bewussten pädagogischen Intention durch Eltern oder andere (vgl. ebd., S. 137; Prähofer 2011, S. 44), führt aber zu einer gewissen Form der ästhetischen Einstellungen und der kulturellen Aspiration, einer gewissen *“Kulturfrömmigkeit”* der Kinder (vgl. Bourdieu und Darbel 2006, S. 33f). Nicht alle Kinder können aber ohne Zwang und mit der Möglichkeit der freien Einführung in ästhetische Vorstellungen der *“herrschenden Klasse”* aufwachsen. Gerade Kinder der nach Bourdieu *“unteren Schichten”* sind im Sinne der familiären Lage direkt mit zeitlichen wie ökonomischen Notwendigkeiten konfrontiert, was zu einer Konzentration auf Praktikables, Notwendiges und Direktes führt (vgl. Bourdieu 1987, S. 591; Prähofer 2011, S. 44). Bei Bourdieu findet sich hier ein Ethos gegenüber Bildung und Kunst, das auch dem Ethos im alltäglichen Leben entspricht: in Bezug auf Kunst redet Bourdieu von einer *“systematische[n] Reduktion der Dinge der Kunst auf die Dinge des Lebens”* (Bourdieu 1987, S. 24; vgl. auch ebd. S. 587f und Prähofer 2011, S. 64). Für Kinder der *“mittleren Klassen”* spielt insbesondere der Bildungseifer eine wesentliche Rolle.

Dies kann sich in bewussten Fördermaßnahmen äußern, oder an einer Orientierung an den Verhaltens- und Denkweisen der *„herrschenden Klassen“*, verbunden mit einer Leistungsorientiertheit (vgl. Prähofer 2011, S. 107). Der hier gebildete Ethos ist gekennzeichnet durch die Strebsamkeit nach oben in der sozialen Hierarchie, in der die größtmögliche Akkumulation von Wissen als Ideal vermittelt wird (Bourdieu 1987, S. 518; vgl. auch Prähofer 2011, S. 66ff).

Der familiären Herkunft und des *„kulturellen Erbes“* gegenüber steht eine andere Form des Bildungskapitalerwerbs: Das Bildungssystem im Allgemeinen, und hier die Schule im Speziellen. Das Bildungssystem wird nach Bourdieu als *„Faktor sozialer Mobilität“* (Bourdieu 2018a, S. 7) wahrgenommen, obwohl er ihm eine umgekehrte Wirkung attestieren würde. Alles deutet nach Bourdieu darauf hin, dass es die sozialen Unterschiede eher reproduziere und ihnen eine Rechtfertigung, einen *„Anschein von Legitimität“* (ebd.), verleihe. Er benennt eine Reihe von Ausschlussmechanismen gegenüber den Angehörigen *„unterer Klassen“*, die über die gesamte schulische Karriere wirksam seien (vgl. ebd.).

Ein Ausschlussmechanismus, der direkt zu Beginn der Schullaufbahn eine herausragende Rolle spielt, ist nach Bourdieu die pädagogische Kommunikation, die in der Schule verwendete Sprache (vgl. ebd., S. 13; Bourdieu und Passeron 2018, S. 106).<sup>7</sup> Pädagogische Kommunikation unterliegt also einer Art *Code*, dessen Verständnis von den familiären und soziokulturellen Hintergründen der Lernenden abhängt (vgl. Bourdieu 2018a, S. 36). Darüber hinaus zeigt sich eine weitere Übersetzung der sozialen Ungleichheiten in der Gesellschaft auf das Bildungssystem in einer recht simplen, mechanistischen Selektion: der Wahl der Schulform. Bourdieu geht hier von einer Wahl der Schulform der Eltern für ihre Kinder aus, anhand derer sich der Habitus bzw. Ethos der jeweiligen Klasse in Bezug auf das Bildungssystem zeigt. Er spricht von einer *„Verinnerlichung des Schicksals“* (ebd., S. 15), die die Eltern in den unteren und mittleren Klassen dazu bewegt, sich für eine kürzere Schullaufbahn der eigenen Kinder (bspw. in der Realschule) zu entscheiden, da dem Anschein nach die objektiven Mittel für eine längere Schullaufbahn nicht vorhanden sind. Die Wahl der weiterführenden Schule wird zu einem *„Ausdruck der verinnerlichten Notwendigkeit“* (ebd.).

---

<sup>7</sup> In der Schule existiert nach Bourdieu ein Fokus auf die *„akademische Sprache“* bzw. einer Erziehung zu dieser. Dazu kommen anhand sozialer Gegebenheiten in der Familie zwei Ausgangssprachen: die *„bürgerliche Sprache“* und die *„Vulgärsprache“*, wobei die *„bürgerliche“* deutlich näher an der akademischen Sprache sei. Die *„bürgerliche Sprache“* neigt durch eine gewonnene Distanz zu lebensweltlichen Zwängen zu Abstraktionen und Formalismen, die *„Vulgärsprache“* bleibt an konkreten Tatsachen, illustriert Einzelfälle (vgl. Bourdieu und Passeron 2018., S. 125ff). Das Verhältnis zwischen *„Mutter- und Bildungssprache“* ist für diejenigen, die aus dem familiären Umfeld eine Neigung zur Verbalisierung des Abstrakten mitbringen, ein ungleich Einfacheres (vgl. ebd., S. 131f).

Den wohl gravierendsten Ausschlussmechanismus im Rahmen des Bildungssystems und der Schule im Besonderen sieht Bourdieu aber an der Ausrichtung der Vermittlungstechniken selbst: Dem Schulsystem liegt nach Bourdieu die *“Begabungsideologie”* (ebd., S. 31) der Gesellschaft zugrunde. Den Grundstein dessen identifiziert er darin, dass die Bildungseinrichtungen die Angehörigen aller Klassen gleich behandeln, und nicht auf die unterschiedlichen Voraussetzungen eingehen würden:

*“Damit die am meisten Begünstigten begünstigt und die am meisten Benachteiligten benachteiligt werden, ist es notwendig und hinreichend, dass die Schule beim vermittelten Unterrichtsstoff, bei den Vermittlungsmethoden und -techniken und bei den Beurteilungskriterien die kulturelle Ungleichheit der Kinder der verschiedenen gesellschaftlichen Klassen ignoriert.”* (ebd., S. 23)

Diese Gleichbehandlung umgeht dabei die bei Bourdieu festgestellte Tatsache, dass die Kultur der *“höheren Klassen”* der Kultur der Schule signifikant näher steht; Kinder aus anderen Milieus müssen hier mit einigen Schwierigkeiten verknüpft das erwerben, was Angehörige der *“höheren Klassen”* mitgegeben bekommen und in dieser Form auch von der Schule gefordert wird (vgl. ebd., S. 25). Dies umfasst die Vermittlungsmethodik, die oben angesprochenen Kommunikationsformen (besonders in mündlichen Äußerungen), wie das Verhältnis der Werte der Lehrkräfte zu denen der Lernenden, da die Lehrkräfte selbst eher aus einem akademischen Milieu kommen und sich die Werte des Bildungssystems in unterschiedlichen Maßen zu eigen machen (vgl. ebd., S. 24f; S. 28). So bekommen die am meisten begünstigten Klassen die Möglichkeit, die Nutzung der Schule zu quasi-monopolisieren, da nur sie die Gelegenheit haben, von ihr in dem erwarteten Maß zu profitieren (vgl. ebd., S. 38; Bourdieu und Passeron 2018, S. 144). Eine Folge davon ist, dass die Schule die Ideologie von *“‘Intelligenz’, ‘Talent’ oder ‘Begabung’”* (Bourdieu und de Saint Martin 2018, S. 241) als etwas Gegebenes, den vorigen Adelstiteln Ähnliches legitimiert, in dem sie die interne Sanktionierung einer anderen sozialen Herkunft als die der oberen Klassen hinter einer angeblich neutralen Selektion versteckt (vgl. ebd.). So reproduziert es genau die sozialen Hierarchien und die Klassenbeziehungen untereinander (Reproduktion im doppelten Wortsinne: sowohl in den internen Strukturen als auch durch die Festigung der sozialen Hierarchie außerhalb der Schule), hat also eine sozial konservierende Funktion (vgl. Bourdieu et al. 2018, S. 185; Bourdieu 2018a, S. 38; Bourdieu 2018b, S. 344ff).

### 3.3 Aktualitätsbezogene Anwendbarkeit auf das Bildungssystem

Die Abhandlungen Bourdieus, die Grundlage der theoretischen Rahmung dieser Arbeit sind und in den vorherigen Abschnitten besprochen wurden, unterliegen aus heutiger Sicht mehreren Einschränkungen, die es zu reflektieren gilt:

Zum einen sollte beachtet werden, dass Bourdieu sich selbst im Bereich der *“gebildeten, höheren Klassen”* verortet und auch aus dieser Sicht die Klassifikation und die jeweiligen Beschreibungen der ästhetischen Einstellungen vornahm, wie er auch selbst einräumt (vgl. Bourdieu 1987, S. 182ff; S. 585ff; S. 786). Dieser Umstand ermahnt aber zur Vorsicht bei der Anwendung der exakten ästhetischen Beispiele, die in dieser Arbeit den jeweiligen *“Geschmäckern”* zugeordnet werden sollen (vgl. Kapitel 4.1 dieser Arbeit). Zum anderen sind die Analysen Bourdieus notwendigerweise zeitgebunden. Die empirisch erhobenen Daten stammen aus dem Frankreich der 1960er und 1970er Jahre, sodass an dieser Stelle durchaus beleuchtet werden sollte, ob diese Beobachtungen und daraus folgenden Schlüsse in einer aktuellen Gesellschaftssituation noch tragfähig sind.

Zunächst gilt es, den grundlegenden, bei Bourdieu festgestellten Zusammenhang zwischen soziokulturellem Status bzw. sozialer Herkunft mit kultureller Teilhabe und ästhetischer Einstellung in die Gegenwart zu übertragen. Existiert für Angehörige eines Milieus aus dem höheren Bildungsstand mehr kulturelle Partizipation in der heutigen Gesellschaft? Mehrere Studien scheinen dies für einzelne Sachverhalte zu bestätigen. So stellt Gönsch et al. 2018 einen signifikanten Unterschied in der *“Zeitverwendung für kulturelle und musisch-ästhetische Aktivitäten”* (S. 91) für Kinder von 10 bis 18 Jahren nach dem Bildungsstand der Eltern heraus, wonach Kinder aus Haushalten mit höherem Bildungsstand mehr Zeit mit künstlerisch-musischen Aktivitäten verbringen, und sehen im Ergebnis ihres Artikels darin ein Argument für *“klassenspezifische Vorlieben und [...] damit Hinweise auf die Existenz einer kulturellen Reproduktion nach Bourdieu”* (vgl. ebd., S. 91f). Es finden sich ebenso Studien zu einer steigenden soziokulturellen Heterogenität bei Kindern (vgl. bspw. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 152f), sowie weiterhin Belege für den Zusammenhang von sozialer Herkunft und kultureller Teilhabe (vgl. bspw. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 157ff; Liebau 2015; Rat für Kulturelle Bildung e.V. 2017). Bourdieu selbst diskutiert auch kurz die Möglichkeit einer *“Klassenspezifisierung”*, also ein Zusammenfließen der verschiedenen Milieus und damit verbundener Geschmacksformen (vgl. Bourdieu 2018, S. 32): Bourdieu beobachtete damals, dass Kinder oft in Familien aufwachsen, die sich einem und *nur* einem soziokulturellen Milieu zuordnen, vor allem da beide Elternteile aus einem ähnlichen gesellschaftlichen Umfeld stammen (vgl. Bourdieu 1987, S. 375). Diese Beobachtung kann allerdings auch heute noch als valide angesehen werden. Das Phänomen des *“assortative mating”* oder *“marital sorting”*, also die Auswahl der Ehepartner:innen nach Ähnlichkeit entweder nach sozioökonomischen Gesichtspunkten oder eines ähnlichen Bildungsstandes ist in der sozialwissenschaftlichen Literatur eine weithin anerkannte Beobachtung und wurde auch seither immer wieder nachgewiesen (vgl. bspw. Schwartz 2010, S. 1525f; OECD 2011, S. 11; Chen et al. 2014, S. 185f), auch speziell für Deutschland (vgl. bspw. Grave und Schmidt 2012, S. 16f). Hier kann also ein Aufweichen der *“Klassenschranken”* durch die Vermischung verschiedener Milieus für ein

Deutschland der Gegenwart als ähnlich unwesentlich angenommen werden wie im Frankreich der 1970er-Jahre.

Bourdieu erwog außerdem die Möglichkeit einer Homogenisierung durch neue Kommunikationsmittel. Durch Radio und Fernsehen könnten Theaterstücke oder Kunstmusik einer breiten Masse zugänglich gemacht werden und so vielleicht nicht die *“Klassenschranken”* zum Einsturz bringen, aber kulturelle Schluchten überbrücken (vgl. Bourdieu 2018a, S. 32). Bourdieu verneint dies mit dem Argument, dass zu einer kulturellen Neigung immer eine Form des Bedürfnisses gehört – das Bedürfnis, einen Mangel auszugleichen. Familie und Schule sind primär in der Lage, solche kulturellen Bedürfnisse in der Erziehung entstehen zu lassen (vgl. ebd., S. 32f; Bourdieu 2018b, S. 344ff). Wenn dies nicht passiert, sind sich die betreffenden Personen eines kulturellen Bedürfnisses aber auch nicht bewusst: *“Im Hinblick auf die Kultur wird der Mangel nicht notwendigerweise als solcher wahrgenommen, da das Ausmaß des Mangels und der Grad seiner Bewusstheit in umgekehrtem Verhältnis zueinander stehen”* (Bourdieu 2018a, S. 33). Auch eine Form der *“Massenkultur”* (ebd., S. 34) trägt nach Bourdieu nicht weiter zu einer kulturellen Homogenisierung bei, da – auch wenn für alle Personen die gleichen Werke emittiert werden – die Werke immer noch unterschiedlich rezipiert werden. Die durch die schulische oder familiäre Herkunft erzeugten Unterschiede im Rezeptionsniveau der Einzelnen wird durch diese Form der Massenkommunikation, wie sie Bourdieu bspw. im Radio erkennt, nicht überwunden (vgl. ebd., S. 34f; Bourdieu und Darbel 2006, S. 75).

Doch wie verhält es sich mit den gegenwärtigen, digitalen Medien; mit einer Verbreitung von Informationen über das Internet und einem Kulturangebot über Videoplattformen und Musik-Streaming-Dienste? Zunächst scheint Bourdieus Argument hier nach wie vor plausibel: die über die soziale Herkunft aufgebauten Unterschiede im Rezeptionsniveau und der Einstellung zu Kultur und Bildung bleiben weiterhin relevant. Hierzu gesellen sich mehrere technische Überlegungen: Zum einen öffnet sich die sprichwörtliche Schere zwischen armen und reichen sozialen Lagen immer weiter (vgl. BMAS 2021, S. 116ff), was zur Folge haben kann, dass die Erreichbarkeit bestimmter sozioökonomischer Milieus für die digitalen Medien aufgrund einer geringeren materiellen Verfügbarkeit von Endgeräten in den entsprechenden Milieus eingeschränkt sein kann (vgl. Gönsch et al. 2018, S. 77). Zum anderen wird in kommunikationswissenschaftlicher Literatur auch das sich ausbreitende Phänomen der *Filterblasen* diskutiert, die die gegenwärtige Gesellschaft durch eine algorithmische Einteilung in viele verschiedene kulturelle Räume (im Digitalen) noch weiter von einer kulturellen Homogenisierung entfernen könnten (vgl. dazu bspw. Ovens 2017, S. 20ff; für eine konkrete Fallanalyse in dem Bereich auch Nagle 2017). So lassen sich die Grundvoraussetzungen der Theorie Bourdieus unter Reflektion der ästhetischen Einstellungen weitestgehend in die Gegenwart übertragen.

### 3.4 Ziele des Musikunterrichts und sozialer Sinn des Musiklehrbuchs

Bourdieu formuliert im Hinblick auf die zukünftigen Ziele des Bildungssystems eine der Grundanforderungen seiner *rationalen* oder *universalen Pädagogik*: Aufgabe der Schule sei es *“allen Mitgliedern der Gesellschaft die Befähigung zu den kulturellen Praktiken zu geben, die der Gesellschaft als die nobelsten gelten”* (vgl. Bourdieu 2018a, S. 32). Als eine so integrale wie noble kulturelle Praxis kann bei Bourdieu die Rezeption, der *Konsum* von Kunst im weiteren Sinne gesehen werden. In Bezug auf diesen Prozess spricht Bourdieu bei der Rezeption von Kunst häufig von einem Akt der *“Dechiffrierung”* (bspw. Bourdieu 1987, S. 19) eines Codes, den ein bestimmtes Kulturgut besitzt (vgl. ebd.). Das Kulturgut besitzt je nach der Komplexität des von ihm verwendeten Codes (je *legitimer*, desto komplexer) ein bestimmtes *“Emissionsniveau”* (Bourdieu und Darbel 2006, S. 75), die betrachtende Person besitzt je nach ihrer ästhetischen Einstellung bzw. den eigenen Kenntnissen ein bestimmtes *“Rezeptionsniveau”* (ebd.). Übersteigt das Emissionsniveau dabei das Rezeptionsniveau, ist eine Einordnung des Werkes in Bezug auf seine ästhetische Botschaft nach Bourdieu nicht mehr möglich (vgl. ebd., S. 75f; Prähofer 2011, S. 50f).

Wenn nach Bourdieu also die Befähigung zur Rezeption (und eventuell Produktion, die auf Rezeption notwendigerweise aufbaut) als kulturelle Praxis ein Ziel der Schule ist, kann das Heben des Rezeptionsniveaus bei den Lernenden als ein relevantes Teilziel formuliert werden. Nach Bourdieu kommt der Schule als Institution hier auch eine Schlüsselrolle zu:

*“[Es] lässt sich feststellen, dass eine Verlängerung des Einflusses der Schule sowohl das wirksamste Mittel zur Steigerung der kulturellen Praxis [...] als auch notwendige Bedingung für die Wirksamkeit aller anderen Maßnahmen ist. Mit anderen Worten: Investitionen in kulturelle Einrichtungen sind wenig rentabel, solange es an Investitionen in die Schule fehlt, denn sie allein ist dazu in der Lage, die Nutzer solcher Einrichtungen zu produzieren.”* (Bourdieu und Darbel 2006, S. 157)

Konkret auf den Musikunterricht übertragen, kann mit Bourdieu also das Ziel formuliert werden, alle Lernenden durch eine Hebung und Angleichung des individuellen Rezeptionsniveaus dazu zu befähigen, Kunstwerke mit einem gewissen Emissionsniveau als solche wahrnehmen zu können. Eine genaue Festlegung des Emissionsniveaus wäre eine normative Konkretisierung, die mit Bourdieu als idealerweise *so hoch, wie es die nobelsten Kulturgüter der Gesellschaft verlangen* formuliert werden müsste.

Für eine praktikablere Einschätzung des Emissionsniveaus können hier Vorstellungen aus der Musikdidaktik angeführt werden. In der Didaktik selbst werden eine Vielzahl von Zielen des Musikunterrichts formuliert, für den Rahmen dieser Arbeit soll jedoch ein Fokus auf einzelne, relevante

Dimensionen genügen, die die Frage beantworten, wozu die lernende Person im Laufe des Musikunterrichts befähigt werden soll. In einem Bericht des Deutschen Musikrates liest sich eine Aussage dazu folgendermaßen:

*“Neben Impulsen zur Entfaltung der eigenen musikalischen Fähigkeiten und der Stärkung der Persönlichkeit zeigt der Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen Schülerinnen und Schülern Wege auf, um sich im Kulturangebot der vielfältigen Musikkultur zu orientieren und selbst zum Nutzer des Kulturangebots zu werden.”* (Deutscher Musikrat 2012, S. 16)

Auffallend ist hier, dass zum Gegenstand “Musik” selbst, also zu der Form des verwendeten Kulturgutes, keine genaue Stellung bezogen wird. Die Lernenden sollen Kompetenzen zu einer Orientierung in einer breiten Masse an nicht genau spezifizierten Kulturgütern erwerben, und sich selbst in einer nicht genau spezifizierten Weise in diesen Kulturgütern produzieren können (vgl. Legrand 2018, S. 1f; Jank und Meyer 2021, S. 14). Wird Bourdieus Bild zur Dechiffrierung von Kunst zu dieser Formulierung herangezogen, so entspricht diese Forderung also einem Aufzeigen und Einordnen verschiedener Codes für die *“vielfältige Musikkultur”* im Musikunterricht (vgl. Legrand 2018, S. 63). Ein ebenso vages Lernziel formuliert das Praxishandbuch Musikdidaktik in folgendem Satz: *“Die Schüler\*innen sollen musikalische Fähigkeiten aufbauen, die sie kompetent machen, um ihre alltägliche Gebrauchspraxis in verständige Musikpraxis zu überführen”* (vgl. Jank und Meyer 2021, S. 19). Diese Formulierung reflektiert interessanterweise in übertragener Form die mit Bourdieu gestellte Forderung der Anhebung des Rezeptionsniveaus, hier werden jedoch stattdessen die Praxisbegriffe eingeführt. Mit Bourdieus Bild der Dechiffrierung könnte hier von einer *“Weitergabe des Codes”* gesprochen werden, der das Rezeptionsniveau dementsprechend erweitert (vgl. Legrand 2018, S. 63).

Wie kann sich eine gelungene Umsetzung dieser Forderungen jedoch praktisch im Musikunterricht äußern? Aufgrund der vielfältigen Bewertungen von Musik in der Gesellschaft allgemein fällt eine eindeutige Antwort darauf im Bereich der Musikdidaktik im Speziellen schwer (vgl. Kranefeld 2021, S. 222). Die Lernenden sollen eine Vielzahl an Dimensionen musikalischer Kompetenz erlernen (vgl. Jank 2021, S. 123), die sich in drei Hauptbereiche kategorisieren lassen: die Befähigung zu musikalisch-ästhetischer Wahrnehmung (vgl. Jank et al. 2020, S. 267; Kranefeld 2021, S. 223), der Einführung in die Fachpraxis wie bspw. über das Singen oder Komponieren (vgl. Kranefeld 2021, S. 223) sowie die *“ästhetische Aktivierung”* (ebd., S. 228), also die Aktivierung und Motivation zu einer weiteren Ausdifferenzierung der eigenen Wahrnehmung von Kulturgütern bzw. der eigenen musikalisch-praktischen Tätigkeiten (vgl. ebd., Puffer und Hoffmann 2022, S. 504). Diese drei Hauptbereiche fordern an sich keine Orientierung des Unterrichts an bestimmten Inhalten, legen also keinen *“Kanon”*

fest, der in der Schullaufbahn behandelt werden sollte.<sup>8</sup> Sie schließen aus sich heraus aber auch keine Nutzung musikalischen Materials aus: wenn sich mit bestimmten Kulturgütern bspw. der Musikgeschichte beschäftigt werden soll, kann auch klassisch-hochkulturelles Material zum Einsatz kommen, wenn damit bestimmte Sachverhalte vermittelt werden können, die schlicht kein anderes Material zulassen. Im Sinne einer Demokratisierung der Bildung nach Bourdieu kann dies allerdings nicht der Hauptpunkt der Einführung musikalischer Werkbeispiele im Musikunterricht sein.

Nachdem diese drei Bereiche als Teilziele des Musikunterrichts für den Rahmen dieser Arbeit in Kongruenz mit der bourdieuschen Grundforderung angenommen werden können, soll nun noch einmal auf die Rolle und den Sinn des Lehrbuchs für die Lernenden eingegangen werden. Das Lehrbuch im Musikunterricht fungiert als Medium eines Kommunikationsprozesses, indem die Autor:innen, Redaktionen und Verlage von Schulbüchern als Absender:innen und die Lernenden als Empfänger:innen fungieren (vgl. Jünger 2006b, S. 215). Im Musikunterricht werden diese Lehrwerke allerdings selten als Grundlage für den gesamten Unterrichtsprozess verwendet, sondern eher als Quelle für fachliche Informationen und didaktische Anregungen (vgl. ebd., S. 216f). Das Schulbuch erreicht die Lernenden also weniger als „Programm“ eines Unterrichts, sondern eher über die einzelnen Inhalte und gewählten Methoden. Dennoch erscheint es sinnvoll, das Schulbuch auf Grundlage dieser Beobachtungen im Rahmen der Arbeit besonders auf ihre Inhalte und die verwendeten Methoden zu untersuchen.

## 4 Untersuchungsmethode Lehrbuchanalyse

### 4.1 Ästhetische Kategorien im Schulbuch der Gegenwart

Im Sinne eines Bindegliedes zwischen der theoretischen Rahmung und der Methodik bietet es sich an, die ästhetischen Kategorien, die Bourdieu anhand der Vorlieben eines jeweiligen Geschmacks ausmacht, noch einmal genauer zu betrachten und die von ihm verwendeten Beispiele für hochkulturelle Ästhetik im Kontext des Musiklehrbuches der Gegenwart zu diskutieren. So kann gerade in Bezug auf inhaltliche Fragen und der Hörmaterialanalyse klarer werden, warum bspw. bestimmte Hörbeispiele als *von dem Rezeptionsniveau einer bestimmten Gruppe entfernt* angenommen werden können.

In der öffentlichen Wahrnehmung existiert weiterhin eine Unterscheidung zwischen der „Kunstmusik“ und der „Populärmusik“ (vgl. bspw. Hamm et al. 2014), die die Kunstmusik seit jeher mit einer Form der höheren Kultur assoziiert (vgl. bspw. die „Hörertypologie“ in Adorno 1989, S. 14ff). Diese

---

<sup>8</sup> Auch wenn sich in der musikdidaktischen Literatur dazu einige Meinungen auftun, die sich aber eher auf Empfehlungen zur Vermeidung von bestimmten Inhalten beziehen. Bspw. wurde in der Musikpädagogik das Phänomen der vermeintlichen „Un-Unterrichtbarkeit jugendkultureller Musik“ diskutiert, da diese sich aus sich heraus gegen die Kultur der Erwachsenen positioniere (vgl. Legrand 2018, S. 47ff).

dichotomische Unterscheidung wurde im wissenschaftlichen Diskurs in der Musiksoziologie und Musikwissenschaft im Allgemeinen kritisch betrachtet (vgl. bspw. Föllmer 2003, S. 150f; Rhein et al. 2008, S. 4887f) – die Unterscheidung scheint sich in der öffentlichen Wahrnehmung, wie auch in der Wissenschaftsorganisation selbst (immerhin hat die Musikwissenschaft in sich einen getrennten Zweig der “*Populärmusikforschung*”), zu halten.

In der jüngeren Musiksoziologie wird jedoch auch von einer Betrachtung des Musikgeschmacks zwischen einer “*Klassentheorie*” (analog zu Bourdieu) und einer “*Individualisierungstheorie*” gesprochen. Diese Debatte ist Resultat dessen, dass in der heutigen Gesellschaft sehr viel stärker von einer “*musikalischen Selbstsozialisation*” (vgl. Rhein et al. 2008, S. 4888) ausgegangen werden kann, wobei die individuelle ästhetische Sozialisation sich zunehmend von familiären Gegebenheiten und dem ursprünglichen soziokulturellen Umfeld entkoppelt, auch befeuert durch das zunehmende Phänomen der “*Szenen*” (vgl. ebd., S. 4889f). Die Theorie der sozialen Lagen, die immer wieder auf Bourdieu zurückgeführt wird, kann auch hier nicht komplett außen vor bleiben. Soziokulturelle Aspekte und Werte spielen auch weiterhin eine Rolle, nur sind sie in dieser Betrachtung kein Anhaltspunkt mehr für eine konkrete Ästhetik (wie bspw. Streichquartette), sondern eher Anhaltspunkt für eine Sichtweise auf den eigenen musikalischen Konsum: so werden Menschen aus höheren Lagen als “*Omnivores*” (dt. “*Allesfresser:innen*”) oder “*Querbeet*”-Hörende beobachtet, deren Ideal der Kosmopolit:in sie dazu anhält, den eigenen Musikgeschmack so breit wie möglich zu fächern (vgl. Parzer 2011, S. 71f), und die ihren persönlichen Geschmack an Merkmalskalen von “*Authentizität*” gegenüber “*Kommerzialität*” bewerten (vgl. ebd., S. 221f).

Für die Analyse eines Musiklehrbuches für die Klassenstufen 5 und 6 spielen diese Einwände und Ergänzungen zur Grundlage der bourdieuschen Habitusstheorie zwar eine Rolle, jedoch können die Kategorien von hochkulturellen Ästhetiken nach Bourdieu dennoch mit den folgenden Begründungen verwendet werden: Zum einen spielt der Bereich der “*klassischen*” Musik, genauer der europäischen Kunstmusik bis ca. 1960, selbst bei den “*Omnivores*” der höheren sozialen Lagen zumeist eine Rolle – allein aufgrund der breiten Aufstellung der eigenen musikalischen Sozialisation – bei den als “*Univores*” bezeichneten Angehörigen niedriger sozialer Lagen deutlich seltener (vgl. ebd., S. 234ff; North 2010, S. 204ff). Zum anderen sind die Prozesse musikalischer Selbstsozialisation im späteren Lebensverlauf zwar sicherlich relevant, dennoch kann in dem Bereich der Klassenstufen 5 und 6 noch von einem recht präsenten Einfluss des familiären Hintergrundes ausgegangen werden. Demzufolge werden in der späteren Analyse Inhalte, die auf die klassisch-akademische ästhetische Einstellung rekurrieren, wie bspw. die europäische Tradition der Kunstmusik des 18., 19. und 20. Jahrhunderts, als “*entfernt von dem Rezeptionsniveau der unteren sozialen Lagen*” angenommen, und Inhalte, die sich eher auf das

Erleben von Musik im Alltag über verschiedene Medien wie bspw. Fernsehen oder Werbung beziehen, als “näher” an diesem Rezeptionsniveau betrachtet.

Hierbei sollte noch zwischen einer Bevorteilung allgemein musikalisch vorgebildeter Lernender und einer Bevorteilung von Lernenden aus einer höheren sozialen Lage differenziert werden. Zwar lassen sich diese beiden Merkmale nicht vollständig voneinander trennen, da Lernende aus höheren sozialen Lagen im Allgemeinen eher musikalisch vorgebildet sind, da sie sich in ihrem alltäglichen Leben statistisch längere Zeit mit musisch-ästhetischer Bildung beschäftigen (vgl. Gönsch et al., S. 91f), dennoch geht es in der folgenden Betrachtung um eine Bevorteilung von Lernenden *aufgrund* von durch das Lehrwerk angenommenen Grundvoraussetzungen in Bezug auf ästhetische Inhalte und Einstellungen, die diese über ihre soziokulturelle Herkunft eher mitbringen, als Lernende aus niedrigeren sozialen Lagen.

## 4.2 Vorstellung der Methodik

Gegenstand der folgenden Untersuchungen sind die Inhalte und didaktischen Anregungen zweier Musiklehrbücher. Da diese Lehrbücher selbst von Autor:innen unter Berücksichtigung von Lehrplänen verfasst wurden, soll ebendieser Lehrplan in den für die Analyse relevanten Gesichtspunkten untersucht werden (vgl. Kapitel 4.3). Neben diesen Betrachtungen gilt es zunächst zu klären, wie sich dem Gegenstand “Musiklehrbuch” methodisch genähert werden kann.

Analysen von Schullehrbüchern sind in der sonst recht forschungsstarken erziehungswissenschaftlichen Literatur eher rar gesät (vgl. Jünger 2006b, S. 203). Es existieren jedoch methodische Vorüberlegungen und vergleichbare Unterfangen (vgl. bspw. Thöneböhn 1995; Killus 1998; Höhne et al. 2005; Kiviranta und Mäkelä 2014; für eine methodische Einordnung Nittel 2016, S. 13). Wie bei den meisten angeführten vergleichbaren Studien wird hier auf die Dokumentenanalyse in der Tradition der qualitativen Bildungsforschung zurückgegriffen (vgl. Nittel 2016, S. 13).

In dieser Arbeit wird sich besonders an der Methode nach Höhne et al. 2005 orientiert. Diese Studie erweist sich als dazu geeignet, da dort auch Metakonzepte (im Fall von Höhne et al. vermittelte Bilder von Migrant:innen) im Rahmen von Schulbüchern nach einer vorigen Einordnung in den Lehrplan untersucht werden. Im Rahmen dieser Arbeit wird dabei als Konzept das vermittelte Bild von musikalischer Praxis herausgestellt, mit dem Ziel, herauszufinden, ob dieses Bild zu einer Erfüllung der Zieldimensionen des Musikunterrichts unter Berücksichtigung der individuell unterschiedlichen Voraussetzungen im Rezeptionsniveau geeignet ist.

Bei den verwendeten Lehrwerken wurde sich für die Angebote für Musiklehrbücher der Klassenstufen 5 und 6 der beiden größten deutschen Schulbuchverlage entschieden. Dabei handelt es sich um das Werk “DREIKLANG MUSIK 5/6” vom Cornelsen Verlag (Maas und Mainz 2022) und “*musik live 1*” vom

Klett Verlag (Neumann 2008). Unter Berücksichtigung der bourdieuschen Theorie spielt die Auswahl einer spezifischen Klassenstufe für diese Arbeit eine untergeordnete Rolle, da die „*Ausschlussmechanismen*“ nach Bourdieu über die gesamte schulische Laufbahn wirksam sind (vgl. Bourdieu 2018a, S. 7). Hier wurde sich für die Lehrwerke dieser Stufen entschieden, da dort mit den fachspezifischen Lehrplänen für Musik der Klassenstufen 5 und 6 ein relativ kohärentes Rahmenprogramm existiert (vgl. LSA MfB 2019, 2022), das verglichen mit den Vorgaben der Grundschule genauere Kompetenzschwerpunkte absteckt. Dennoch sollte ein Werk gewählt werden, das sich an möglichst junge Lernende wendet, da diese Lehrbücher am ehesten mit einer großen Vielfalt an unterschiedlichen familiären Hintergründen konfrontiert werden, und der soziokulturelle Hintergrund besonders durch die Institution der Familie hier noch als am stärksten angenommen werden kann. Die Analyse selbst folgt dabei grob dem hier angegebenen Ablaufschema, in Anlehnung an Höhne et al. 2005 (vgl. S. 107ff):

1. *Grunddaten des Lehrwerkes*: Kurzvorstellung des jeweils verwendeten Lehrwerkes mit bibliographischen Angaben und relevanten Hintergründen
2. *Ersteindrucksanalyse*: Erste Vorstellungen zum Gesamteindruck des Lehrwerkes mit Fokus auf Form und vermittelter Ansprechhaltung
3. *Gesamtwerksanalyse*: Vorstellung und Einordnung des Gesamtwerkes mit besonderem Augenmerk auf die Gliederung und relative Anteile bestimmter Themenfelder
4. *Exemplarische thematische Analyse*: Inhaltliche Analyse von einzelnen Dokumenten und Abschnitten mit dem Fokus auf die Fragestellungen „Welches Bild von Musik wird vermittelt?“ und „Wie lebensnah sind die vermittelten Inhalte und didaktischen Konzepte an Menschen mit einem bestimmten soziokulturellen Hintergrund?“
5. *Hörmaterialanalyse*: Überblick und zeitliche wie thematische Einordnung des bereitgestellten Hörmaterials als zentrales Werkzeug des Musiklehrbuchs
6. *Fazit*: Zusammenfassendes Resümee der jeweiligen Analyseergebnisse

Das zu den jeweiligen Lehrbüchern bereitgestellte Hörmaterial in Form der Hörbeispiele wird hier aus verschiedenen Gründen noch einmal gesondert hervorgehoben bzw. untersucht: Zum einen handelt es sich bei den Inhalten des Musikunterrichts in der Regel um „hörbare“ Gegenstände; die Musik selbst fristet ihr Dasein als akustischer Reiz und kann in textlicher Form nur indirekt im Lehrbuch auftauchen, weswegen eine Untersuchung der Hörbeispiele als ein Vehikel der Hörbarmachung des Lehrbuchinhaltes und gleichzeitig als multimedialer didaktischer Zugang sinnvoll erscheint. Zum anderen wird das Musiklehrbuch, wie in Kapitel 3.4 festgestellt, selten als Gesamtwerk verwendet, sondern fungiert oft als „themengebende“ Instanz oder Fundus für didaktische Impulse. Wenn sich aber nun an den Inhalten bedient wird, spielen die verwendeten Hörbeispiele, die mit den Inhalten verknüpft

verwendet werden können, eine besondere Rolle als “Fenster” für die Lernenden in das Lehrbuch, welches sie sonst eher selten zu Gesicht bekommen. Das Hörmaterial wird in der Analyse in verschiedene Kategorien eingeordnet, die eine bestimmte Nähe oder Ferne zu bestimmten soziokulturellen Hintergründen aufweisen sollen. Die Kategorien unterscheiden sich je nachdem, ob die im Lehrwerk abgedruckten Lieder oder die mitgelieferten Hörbeispiele untersucht werden.

Die Tabellen zu den jeweiligen Liederträgen (siehe Abb. 2 und 5) führen eine Unterteilung in “*Deutschsprachiges Volks-/Kinderlied*” (Bsp.: “*Nun will der Lenz uns grüßen*” in Maas und Mainz 2022, S. 233), “*Nicht-deutschsprachiges Volks-/Kinderlied*” (Bsp.: “*What shall we do with a drunken sailor*” in ebd., S. 210), und “*Pop-/Rock-/Hip-Hop-Song*” (Bsp.: “*Imagine*” von John Lennon in ebd. S. 116) an, wobei die letzte Kategorie die größte Nähe zu Lernenden in einer heutigen Schulklasse aufweist. Die Tabellen zu den jeweiligen Hörbeispielen (siehe Abb. 3 und 6) folgen aufgrund des breiteren Materialfundus allgemeineren Kategoriebenennungen: Hier wird unterschieden in “*Kunstmusik vor 1960*” (Bsp.: “*Brandenburgische Konzerte*” von Johann Sebastian Bach in Maas und Mainz 2022, S. 68, 263), “*Kunstmusik nach 1960*” (Bsp.: “*Divertimento for Orchestra*” von Leonard Bernstein in ebd., S. 61, 262), “*populäre Musik vor 2000*” (Bsp.: “*Smoke on the Water*” von Deep Purple in ebd., S. 62, 262), “*populäre Musik nach 2000*” (Bsp.: “*Ernten was wir säen*” von Die Fantastischen Vier in Neumann 2008, S. 90) und “*didaktische Beispiele*” (bspw. Instrumentalbeispiele zu Violine, Viola, Violoncello und Kontrabass in Maas und Mainz 2022, S. 60, 262). Die Kunstmusik vor 1960 lässt einen erleichterten Umgang von Lernenden aus Familien in höheren sozialen Lagen erwarten, die Kunstmusik nach 1960 schließt auch einige Jazz-Beispiele mit ein und kann als für eine etwas breitere Gruppe an Lernenden zugänglicher angenommen werden. Populäre Musik vor 2000 fordert nicht die gleichen Grundvoraussetzungen höherer sozialer Lagen von den Lernenden, ist aber dennoch aufgrund der zeitlichen Differenz als etwas weiter entfernt anzunehmen als die Populäre Musik nach 2000, die sich immerhin in einem Bereich bewegt, der näher an die Lebensrealität der Lernenden fallen dürfte.

### 4.3 Einordnung der Werke in den Lehrplan

Lehrpläne sollen eine Form der “*systematischen Anleitung der institutionell-staatlich veranstalteten Bildung*” (Höhne et al. 2005, S. 65) darstellen und sind somit eine zentrale Richtlinie des staatlichen Bildungssystems. In Folge ihrer zentralen Rolle im Bildungssystem wirken sich die Lehrpläne auch auf die Schulbücher an sich aus, die von der Institution der Schulaufsicht auf ihren Einklang und ihre Eignung in dem Erreichen der gesetzten Ziele geprüft und zugelassen werden müssen (vgl. Jünger 2006b, S. 215).<sup>9</sup> Da eine umfassende Analyse der Lehrpläne aller 16 Bundesländer den Rahmen dieser Arbeit

---

<sup>9</sup> Dies ist in den meisten Bundesländern der Fall, weswegen davon ausgegangen werden kann, dass die hier untersuchten Lehrwerke sich nach den Lehrplänen richten, da diese sich über die Bundesländer hinweg ähneln und

überschreiten würde, erfolgt die Untersuchung exemplarisch an dem Lehrplan für Sachsen-Anhalt. Besonders berücksichtigt werden hier die Klassenstufen, in denen sich die betrachteten Lehrwerke bewegen, also die Klassenstufen 5 und 6, sowohl für die Sekundarschule als auch das Gymnasium.

Die Fachlehrpläne für Musik geben ihre Zielsetzungen in jeweils vier Teilbereichen an. Die Benennung dieser Teilbereiche unterscheidet sich leicht im Fachlehrplan Sekundarschule und Fachlehrplan Gymnasium. Aufgrund der ähnlichen Beschreibungen der Kompetenzbereiche in ihren weiteren Differenzierungen kann allerdings angenommen werden, dass diesen Teilbereichen ähnliche Konzepte zugrunde liegen (vgl. LSA MfB 2019, S. 10; 2022, S. 16), weswegen sie im Folgenden unter den Begrifflichkeiten des Fachlehrplans Sekundarschule behandelt werden: *“Musikalische Reproduktionskompetenz”*, *“Musikalische Rezeptionskompetenz”*, *“Musikalische Kreativität”* und *“Grundlegende Wissensbestände”* (vgl. LSA MfB 2019, S. 10). Weiterhin werden Ziele in diesen vier Dimensionen nach sogenannten *“Kompetenzschwerpunkten”* (ebd.) eingeteilt, die eher thematischer Natur sind und die Inhalte kategorisieren: *“mit der Stimme”*, *“mit Musikinstrumenten”*, *“Verlaufsstrukturen und Formen”*, *“Musik im Wandel der Zeit”*, *“Musikkulturen der Welt”* und *“Musik im Medienkontext”* (LSA MfB 2019, S. 10ff; ähnliche bis identische Formulierungen in LSA MfB 2022, S. 16ff).

In den ersten Kompetenzschwerpunkten wird zu Beginn ein musikalischer Umgang mit der eigenen Stimme und Instrumenten in einem einfachen Rahmen gefordert, weitestgehend ohne Rekurrenz bestimmter ästhetischer Einstellungen. Lediglich die Forderung, *“in einfacher Mehrstimmigkeit singen (2. Stimme, Kanon, Quodlibet)”* (ebd.) lässt eventuell eine Ausrichtung auf klassisch-hochkulturelle Kontexte erahnen. Abgesehen davon haben es musikalisch vorgebildete Lernende sicher leichter, diese Ziele zu erfüllen, was sich aber nicht weiter als eine Ausrichtung auf bestimmte ästhetische Einstellungen, die der Lehrplan voraussetzen würde, auslegen lässt. Weiterhin wird in den Wissensbeständen allerdings das verpflichtende Lernen von *“zwei traditionellen Weihnachtsliedern”*, *“zwei internationalen Volksliedern”* und *“zwei deutschen Volksliedern”* (in LSA MfB 2019, S. 10 drei spezifisch benannte Volkslieder) gefordert, dazu die Begriffe *“Strophe, Refrain, Kanon, Quodlibet, 2. Stimme”* und im Instrumentalschwerpunkt weiteres Fachwissen wie bspw. *“Sinfonieorchester und seine Instrumente”* oder *“Aleatorik”* gefordert, was wiederum eine Ausrichtung an einem kulturellen Raum

---

mit Ausnahme Bayerns kaum ein Lehrwerk für nur ein Bundesland erstellt wird. Die hier verwendeten Lehrwerke werden entweder für die *“Östlichen Bundesländer und Berlin”* (DREIKLANG, vgl. Cornelsen 2023) oder als *“Allgemeine Ausgabe”* für Deutschland (*musik live*, vgl. Klett 2023) erstellt, weswegen von einer Orientierung an den Lehrplänen ausgegangen werden kann. Der Vollständigkeit wegen sollte aber erwähnt werden, dass die Schulbuchprüfung in Sachsen-Anhalt die Lehrwerke für Musik nicht prüfen muss (vgl. LISA 2023).

erkennen lässt, der sich klassisch in einem gehobenen Milieu verortet (vgl. LSA MfB 2019, S. 10; 2022, S. 16).

Deutlicher wird die eben beschriebene Ausrichtung in den Kompetenzschwerpunkten *“Verlaufsstrukturen und Formen”*, sowie *“Musik im Wandel der Zeit”*. Diese Schwerpunkte richten sich maßgeblich am Phänomen der *“Programm Musik”* sowie der *“Musikkultur des 20. Jahrhunderts”* aus. Die geforderten Wissensstände kreisen hier um Begriffe wie *“Kantate”*, *“Oratorium”*, *“Rondo”* oder (nur im Fachlehrplan Gymnasium) *“Bordun”*, *“Ostinato”* und *“Aleatorik”*, als geforderte Hörbeispiele werden hier im Fachlehrplan Sekundarschule Werke von Joseph Haydn oder Antonio Vivaldi genannt (vgl. LSA MfB 2019, S. 11; 2022, S. 17). Teilweise erscheinen diese Wissensbestände, ob des angesprochenen Kompetenzschwerpunktes *“Musik im Wandel der Zeit”* unumgänglich, da hier der westlichen und vor allem deutschen Musikgeschichte Rechnung getragen wird, jedoch erscheinen diese Inhalte auch im Bereich der Verlaufsstrukturen und Formen – wo sie auch unumgänglich sein können, wenn eben diese Formen zu vermitteln sind – aus den Lehrplänen selbst entsteht allerdings keine weitere Begründung dafür.

Die letzten beiden Kompetenzschwerpunkte in den Lehrplänen umfassen *“Musikkulturen der Welt”* und *“Musik im Medienkontext”*. Interessant gerade im erstgenannten Punkt ist der inhaltliche Fokus der Lehrpläne auf Nationalhymnen, augenscheinlich als Musikstücke anderer Nationen.<sup>10</sup> Der Schwerpunkt *“Musik im Medienkontext”* fokussiert sich in den verschiedenen Kompetenzbereichen in den Umgang mit Stille und Lärm, der Dokumentation von Musik in verschiedenen Medien und einer Wahrnehmung der eigenen musikalischen Umgebung, und präsentiert sich in den Lehrplänen so recht lebensnah, relativ unabhängig von den Voraussetzungen der Lernenden aufgrund ihrer soziokulturellen Hintergründe (vgl. LSA MfB 2019, S. 12; 2022, S. 18).

Nach der Einordnung der Ausrichtungen der Lehrpläne soll nun eine genauere Untersuchung erfolgen, welche kulturellen Voraussetzungen von den Lehrwerken im Speziellen verlangt werden, um eventuelle Problematiken sichtbar zu machen.

---

<sup>10</sup> Die meisten Nationalhymnen, obwohl zumeist mit einer kulturellen Relevanz für die jeweilige Nation versehen, spiegeln selten die Musikkulturen der jeweiligen Länder wider, sondern sind im Musikalischen oft Schöpfungen europäischer Komponisten des 20. Jahrhunderts oder orientieren sich an diesen. Als solches könnten sie hier auch in einen klassisch-hochkulturellen Kontext eingeordnet werden.

## 5 Ergebnisse

### 5.1 DREIKLANG MUSIK 5/6

#### *Grunddaten des Lehrwerkes*

Das Lehrbuch *“DREIKLANG MUSIK 5/6. Musikbuch für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen”* erschien in der untersuchten Fassung in der 1. Auflage 2022 beim Cornelsen Verlag in Berlin. Es handelt sich dabei um die dritte überarbeitete Ausgabe des Musiklehrbuches, die vorherigen Ausgaben wurden jeweils 1997 als *“DREIKLANG Musik 5/6”* und 2009 als *“DREIKLANG 5/6”* veröffentlicht. Der Verlag selbst beschreibt es als *“Schulbuch”* für die *“Sekundarstufe I - Östliche Bundesländer und Berlin”*<sup>11</sup> (vgl. Cornelsen 2023). Es wurde von Prof. Dr. Georg Maas<sup>12</sup> und Prof. Dr. Ines Mainz herausgegeben. Es umfasst in der vorliegenden Ausgabe 272 Seiten im Format A4.

#### *Ersteindrucksanalyse*

Das Werk ist in der momentanen Auflage im Festeinband erschienen und ist im Einband recht schlicht gestaltet. Das Frontcover ist grundlegend weiß, durchbrochen von orange über rot bis lila kolorierten, stilisierten Lautstärkekurven, welches einen Fokus auf modernere Musik oder Werkzeuge zur Musikproduktion suggerieren könnte. Auf dem Einband findet sich auch ein Hinweis über die digitalen Werkzeuge, die im Lehrbuch enthalten sind.

Das Format des Inhalts ist geprägt von vergleichsweise kurzen Textbausteinen, die immer wieder von Bildern oder Notenzeilen durchbrochen werden. Kapitelüberschriften und die jeweiligen Aufgabentexte sind farblich hervorgehoben. Gelegentlich finden sich grün unterlegte Textfelder, die weiterführende Informationen bieten. Doppelseiten bilden jeweils eine didaktische Einheit, Nummerierungen der Aufgabenstellungen o. Ä. gehen nicht weiter als über eine Doppelseite hinaus. Ein neues Kapitel wird mit einem großformatigen Bild über eine Doppelseite markiert. Am Ende des Buches finden sich in der Rubrik *“MUSIKWISSEN kompakt”* mehrere Überblickstabellen zu einzelnen Wissensbereichen (vgl. ebd., S. 244ff), und ein Anhang mit einem kurzen *“Musiklexikon”* (vgl. ebd., S. 256ff), einem Hörbeispiel-, einem Lied- und einem Stichwortverzeichnis (vgl. ebd., S. 262ff).

---

<sup>11</sup> Eine Differenzierung, die vermutlich auf bestimmte Übereinstimmungen in den fachspezifischen Lehrplänen der genannten Bundesländer zurückzuführen ist. Diese Differenzierung zieht sich im Übrigen durch alle *“DREIKLANG”*-Lehrbücher und -Auflagen der Sekundarstufe I hindurch.

<sup>12</sup> Prof. Dr. Georg Maas ist in der Abteilung Musikpädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg tätig, eine der Musikwissenschaft institutionell benachbarte Abteilung des Instituts für Musik-, Medien- und Sprechwissenschaften der Universität, an dem der Autor zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Arbeit studiert. Über diese Zugehörigkeit hinaus existieren keine dem Autor bekannten Relationen zwischen ihm und Prof. Dr. Georg Maas.

Der Inneneinband wird von einer Notenzeile mit einer C-Dur-Tonleiter und einer Visualisierung anhand eines Xylophons (vorn) oder Klaviers (hinten) gebildet. Über diese direkte Konfrontation mit Noten und deren Repräsentation hinaus lässt sich in der groben Gestaltung des Buches nur schwerlich eine Ausrichtung an bestimmten Ästhetiken bzw. die Forderungen nach bestimmten Voraussetzungen feststellen.

### *Gesamtwerksanalyse*

Die Gliederung des Lehrbuchs gibt 13 Kapitel an. Abb. 1 gibt einen Überblick über die einzelnen Kapitel, eine grobe Einordnung in die im Lehrplan vorgegebenen Kompetenzschwerpunkte, die absolute Anzahl Seiten und den relativen Anteil am Gesamtwerk.

Kapitelname	Kompetenzschwerpunkt	Absolute Seitenzahl in <i>n</i>	Relativer Anteil am Gesamtwerk in %
OUVERTÜRE	-	16	5,99
MUSIKLABOR I	-	12	4,49
ENTDECKUNGEN IM MUSIKTHEATER	Musik im Wandel der Zeit	20	7,49
KLANGWELT DER MUSIKINSTRUMENTE	Umgang mit Musikinstrumenten	26	9,74
HÖREN MIT PROGRAMM	Verlaufsstrukturen und Formen	18	6,74
VOKALMUSIK	Umgang mit der Stimme	16	5,99
MUSIKGESCHICHTE(N) UND FORMEN	Verlaufsstrukturen und Formen, Musik im Wandel der Zeit	24	8,99
MEINE, DEINE, UNSERE MUSIK	Musik im Medienkontext	12	4,94
TANZREISE DURCH EUROPA	Musikkulturen der Welt	14	5,24
MUSIKLABOR II	-	14	5,24
LIEDER, SPIELSTÜCKE UND TÄNZE	Umgang mit der Stimme, Umgang mit Musikinstrumenten	66	24,72
MUSIKWISSEN kompakt	-	12	4,94
ANHANG	-	16	5,99

**Abb. 1:** Überblick über die Kapitelnamen im Lehrwerk “DREIKLANG MUSIK 5/6”; Einordnung in die Kompetenzschwerpunkte des Fachlehrplans Musik (vgl. LSA MfB 2019, S. 10ff; 2022, S. 16ff), mit den absoluten Seitenzahlen sowie ihrem Anteil am Gesamtwerk (bei 267 im Inhaltsverzeichnis aufgeführten Seiten). Relative Angaben gerundet auf zwei Nachkommastellen.

Das Werk öffnet mit einem unter dem Titel “*OUVERTÛRE*” geführten Einführungskapitel, das einen kurzen Überblick über kreative musikalische Praktiken gibt. Anschließend folgt “*MUSIKLABOR I*”, welches zusammen mit dem dazugehörigen Kapitel “*MUSIKLABOR II*” die Kapitel einrahmt, die sich den einzelnen Kompetenzschwerpunkten des Lehrplans widmen. Alle Kapitel mit Ausnahme der drei letzten werden von einer Doppelseite abgeschlossen, die als “*FERMATE*” bezeichnet wird und zur Reflektion und Wiederholung des bereits Gelernten dienen soll. Der Bereich der “*LIEDER, SPIELSTÜCKE UND TÄNZE*” sowie Teile des Kapitels “*ANHANG*” bilden dabei die Abschnitte des Lehrbuches, die am ehesten herangezogen werden könnten, wenn das Lehrbuch als Sammelsurium für musikalische Beispiele und Materialien verwendet wird, wie in Kapitel 3.4 dieser Arbeit beschrieben. Diese werden in der *Hörmaterialanalyse* genauer betrachtet.

Die Titel der einzelnen Abschnitte sind weitestgehend streng deskriptiv für die Inhalte oder folgen dem Benennungsschema “Musik und ...” (bspw. “*Musik und Bewegung*”, “*Musik und Landschaft*”, “*Musik und Technik*” etc.). Bis auf wenige Ausnahmen (bspw. “*Das Musiktheater – ein ganz besonderes Haus*”) erheben sich die Benennungen nicht über die streng inhaltliche Ebene hinaus. Bei der weiteren Betrachtung des Inhaltsverzeichnisses springen die violett hervorgehobenen Titel der Werkbeispiele für die einzelnen Kapitel und Abschnitte ins Auge. Hier lassen sich mit Ausnahme zweier Musicalbeispiele (Lloyd Webbers “*Starlight Express*” und Elton Johns Beiträge zur Musik des Stückes “*Der König der Löwen*”) nur Werke der europäischen Musiktradition vor 1960 erkennen (bspw. Carl Maria von Webers “*Freischütz*”, “*Gott ist mein König*” von Johann Sebastian Bach oder Max Regers “*Variationen und Fuge über ein Thema von Mozart*”), die bloße Betrachtung des Inhaltsverzeichnisses verlangt also zur Einordnung der Stücke Grundvoraussetzungen kultureller Kenntnisse, die nicht zwischen den Lernenden als gleichverteilt angenommen werden können (vgl. ebd.).

### *Exemplarische thematische Analyse*

Um ein genaueres Bild von den Inhalten des Lehrbuchs und der Art der Vermittlung zu erlangen, soll im Folgenden ein Einstieg in das Werk selbst vollzogen und eine Doppelseite aus dem “*DREIKLANG MUSIK 5/6*” genauer untersucht werden. Es wurde sich hier für einen Teil entschieden, der in beiden untersuchten Lehrwerken behandelt wird und über die Behandlung in Überblicksseiten hinausgeht. Hier geht es besonders um die didaktische Vermittlung einer Beziehung zwischen Musik und Emotionen, die das Lehrwerk “*DREIKLANG MUSIK 5/6*” im Bereich des Musiktheaters unter der Überschrift “*MUSIK UND GEFÜHLE*” vollzieht (vgl. Maas und Mainz 2022, S. 44f).

Die Doppelseite zu “*MUSIK UND GEFÜHLE[N]*” nimmt sich als thematisches Beispiel zur Vermittlung des Zusammenhangs zwischen Musik und Gefühlen das Singspiel “*Bastien und Bastienne*” von Wolfgang Amadeus Mozart vor. Sie beginnt mit einer Überschrift sowie einem informativen Text

zu *“Bastien und Bastienne”*, mit einer kurzen Einführung des Komponisten und Hintergründen zum Stück. Einige Begriffe in diesem Text sind fett gedruckt hervorgehoben, worauf sich Hinweise zu Beginn des Lehrbuches bzw. auch Aufgabe 1 auf dieser Seite beziehen. Der Text leitet mit der Formulierung *“Der damals schon als Wunderkind bekannte Komponist [...]”* ein, setzt also vermutlich gewisse Kenntnisse über Mozarts Bedeutung voraus. Begleitet wird der Text von einem Bild des jungen Mozart mit seinen Lebensdaten, sowie einem lautschriftlichen Hinweis zur Aussprache des Stücktitels und der Nummer im KV (*“Köchelverzeichnis”*, Werkverzeichnis der Kompositionen Mozarts), allerdings vermutlich eher als Hinweis der Vollständigkeit halber oder an die Lehrkraft, da keine weitere Erklärung gegeben wird.

Unter dem Text finden sich vier Aufgabenstellungen, Aufgaben 1 und 2 orange unterlegt, Aufgaben 3 und 4 weiß unterlegt und damit als *“Differenzierungsaufgaben”* (ebd., S. 2), also optionale Aufgaben für einige Lernende oder bestimmte Unterrichtsverläufe gekennzeichnet. Aufgabe 1 enthält eine Anregung zur eigenen Recherche anhand von im Lehrwerk enthaltenen Ressourcen, so können die im Text fett hervorgehobenen Stichwörter *“Singspiel”*, *“Arie”*, *“Duett”* und *“Rezitativ”* im Musiklexikon des Buches auf S. 256ff nachgeschlagen werden.<sup>13</sup> Anschließend sollen die Begriffe jeweils in einem nicht näher spezifizierten Rahmen *“mit eigenen Worten”* erklärt werden. Hier kann davon ausgegangen werden, auch wenn Hinweise auf das Musiklexikon vorhanden sind, dass die Mitschüler:innen, die bereits Erfahrung im Kontext von Musiktheater und Oper haben, sich mit einer besseren Einordnung oder einem erweiterten Vokabular in Bezug auf den Gegenstand profilieren können. Die zweite Aufgabe behandelt ebenfalls eine Anregung zur Recherche, indem dazu aufgefordert wird, herauszufinden, an welchen Musiktheatern das behandelte Singspiel *“Bastien und Bastienne”* zur Zeit aufgeführt wird und ob es spezielle Angebote für jüngere Menschen oder Schulklassen gibt. Hier könnte die Implikation angenommen werden, dass sich die Lernenden über einen Zugang zu dem Stück selbst informieren sollen oder zu einem Besuch des Stückes in einem schulischen Kontext angeregt werden soll, was wiederum eine bestimmte Lage oder Finanzierungssituation der Schule bzw. eine bestimmte sozioökonomische Situation der Familien der Lernenden voraussetzen würde.

Aufgaben 3 und 4 beziehen sich ebenfalls auf weitere Recherche, in Aufgabe 3 sollen weitere Musiktheaterwerke Mozarts herausgefunden und sortiert werden, wohingegen Aufgabe 4 auf weitere

---

<sup>13</sup> Interessanterweise ergeben sich im Musiklexikon mit dem Text konfligierende Informationen. Das Singspiel wird im Musiklexikon als *“Gegenstück zur Oper mit häufig komischem Charakter, indem statt der Arie das Lied, statt des Rezitativs der gesprochene Dialog (in deutscher Sprache) verwendet wird”* beschrieben (vgl. ebd., S. 260). Der informative Text auf S. 44 spricht allerdings von *“Bastien und Bastienne”* (wenn auch historisch akkurat) sowohl von Singspiel als auch von *“kleiner Oper”* und ermutigt im gleichen Zug auch zum Nachschlagen der Begriffe *“Arie”* und *“Rezitativ”*, was bei Befolgen der Anweisung ohne Erklärung durch die Lehrkraft zur Verwirrung der Lernenden führen könnte.

Informationen zur Kindheit des Komponisten selbst abzielt. All diese Recherchen setzen eine gewisse Grundkompetenz im Bereich der Medienarbeit voraus (entweder im Internet oder in Büchern), wenn sie wie gefordert erfüllt werden sollen, sowie eine gewisse Vertrautheit mit dem Gegenstand selbst. Gefolgt werden diese vier Aufgabenstellungen von einem grün gerahmten Informationstext zur Benennung des Komponisten als *“Wolfgang A. Mozart”* im Lehrbuch, sowie zur Bedeutung der Vornamen des Komponisten an sich (besonders *“Theophilus”* und *“Amadeus”*).

Auf der gegenüberliegenden Seite 45 folgt ein Notenbeispiel, welches von zwei Texten und einer Aufgabenstellung eingerahmt wird. Der erste Text gibt Einblick in das Stück *“Bastien und Bastienne”* selbst und kontextualisiert das Stück, welches im folgenden Notenbeispiel und der zugehörigen Aufgabe behandelt wird. Der Text steigt relativ unvermittelt in das Geschehen des Singspiels ein und bedarf selbst unter Umständen Kontextualisierung durch die Lehrkraft. Nach den kurzen Einführungen folgt das Notenbeispiel, drei Notenzeilen der *“Arie der Bastienne”*, in welcher zwei Motive in ihren unterschiedlichen Variationen farblich markiert sind. Unter der Aufgabe 6<sup>14</sup> findet sich ein Hinweis auf das Hörbeispiel und mehrere Teilaufgaben, die im Anschluss an das Hören durch die Lernenden erfüllt werden sollen. Die erste Teilaufgabe bezieht sich auf ein Schildern des ersten Eindrucks (welcher sich je nach Vertrautheit mit der Form einer *“Arie”* stark unterscheiden kann), die zweite Teilaufgabe auf die Identifikation der hier ausgedrückten Gefühle, die dritte auf die musikalische Gestaltung der in den Notenzeilen markierten Motive und die vierte auf die Interaktion zwischen musikalischer Gestaltung und Inhalt des Stückes. Spezifisch anforderungsreich erscheint hier vor allem die dritte Teilaufgabe, die eine Orientierung in der Notenschrift anhand des Gehörten voraussetzt.

Die Seite wird von einem Text beschlossen, der den weiteren Verlauf des Stückes bis zu einem bestimmten Punkt kurz zusammenfasst. Am Ende des Textes findet sich ein Hinweis auf S. 53 des Buches, welcher als ein Verweis für eine inhaltliche Fortsetzung anmutet. Auf der entsprechenden Seite finden sich hingegen aber überblickshaft angeordnete Informationen und Arbeitsaufträge zum Musiktheater allgemein, der Inhalt der Doppelseite 44/45 wird hier nicht weiter referenziert. Dies könnte eine erneute Anregung zu einem Besuch des Stückes sein oder zur eigenen Exploration des Stückes durch die Lernenden mittels einer eigenen Inszenierung, da sich auf S. 53 mehrere Arbeitsaufträge dazu finden. Dieser Text wird von einer speziell für das Buch angefertigten Illustration begleitet. Die Seite wird von einem unten angeordneten QR-Code abgerundet, der auf den YouTube-Upload einer

---

<sup>14</sup> Eine Aufgabenstellung 5 ist auf der Doppelseite nicht zu finden, Gründe dafür können editorialer Natur sein oder bleiben unklar. Eventuell könnte auch das Notenbeispiel als Aufgabe 5 zählen, ein ähnlicher Fall liegt auf S. 30/31 vor, wo ebenfalls ohne weitere Erklärung die Aufgabennummer 5 fehlt, aber ebenfalls ein Notenbeispiel über der Aufgabenstellung 6 angegeben ist.

Dokumentation mit dem Titel *“Fakten über Mozart - Wussten Sie eigentlich...?”* (vgl. Kabel Eins 2017) verweist.

### *Hörmaterialanalyse*

Im Folgenden werden die Einträge des Lied- und des Hörbeispielverzeichnisses im Kapitel *“ANHANG”* des *“DREIKLANG MUSIK 5/6”* genauer betrachtet, um die Wirkung des im Lehrwerk bereitgestellten Materials zu untersuchen, wenn dieses sich im Unterricht nur durch herausgegriffene Hörbeispiele repräsentiert findet. Die im Liedverzeichnis angegebenen Lieder werden in der folgenden Tabelle 3 und die in *“Hörbeispiele im Dreiklang”* eingetragenen Materialien in der folgenden Tabelle 4 thematisch in die in Kapitel 4.2 angegebenen Kategorien eingeordnet und die jeweiligen Kategorien mit absoluter Anzahl an Werken und dem relativen Anteil an der Gesamtzahl angegeben.

Kategorisierung der Liederträge	absolute Anzahl der Liederträge in <i>n</i>	relativer Anteil der Liederträge der Kategorie an der Gesamtzahl in %	kumulierter relativer Anteil in %
Deutschsprachiges Volks-/Kinderlied	55	70,51	70,51
Nicht-deutschsprachiges Volks-/Kinderlied	14	17,95	88,46
Pop-/Rock-/Hip-Hop-Song	9	11,54	100,00

**Abb. 2:** Kategorisierung der Einträge aus *“Liedverzeichnis”* aus *“DREIKLANG MUSIK 5/6”* nach angegebenen Kategorien (vgl. ebd., S. 266f); mit absoluten Anzahlen der Liederträge, dem relativen Anteil an der Gesamtzahl der Liederträge (bei insgesamt 78 aufgeführten Liedern), sowie dem kumulierten relativen Anteil nach den Kategorien. Relative Angaben gerundet auf zwei Nachkommastellen.

Kategorisierung der Hörbeispiele	absolute Anzahl der Hörbeispiele in <i>n</i>	relativer Anteil der Hörbeispiele der Kategorie an der Gesamtzahl in %	kumulierter relativer Anteil in %
Kunstmusik vor 1960	160	56,34	56,34
Kunstmusik nach 1960	26	9,15	65,49
populäre Musik vor 2000	48	16,90	82,39
populäre Musik nach 2000	6	2,11	84,50
didaktische Beispiele	44	15,50	100,00

**Abb. 3:** Kategorisierung der Einträge aus *“Hörbeispiele im Dreiklang”* aus *“DREIKLANG MUSIK 5/6”* nach soziokulturellen Kategorien (vgl. ebd., S. 262ff); mit absoluten Anzahlen der Hörbeispiele, dem relativen Anteil an der Gesamtzahl der Hörbeispiele (bei insgesamt 284 Hörbeispielen), sowie dem kumulierten relativen Anteil nach den Kategorien. Relative Angaben gerundet auf zwei Nachkommastellen.

Die dargestellten Daten verdeutlichen die Verteilung der Lied- und Hörbeispiele auf die verschiedenen Kategorien. Die Liedbeispiele im Lehrwerk *“DREIKLANG MUSIK 5/6”* bewegen sich demnach zu einer großen Mehrheit im Bereich der deutschsprachigen Kinderlieder (70,51%) und weisen nur einen geringen Anteil an kontemporären Werken der Popularkultur auf (11,54%). Ähnlich verhält es sich bei den Hörbeispielen, unter denen knapp zwei Drittel (65,49%) zur Kunstmusik gezählt werden können, die Mehrheit davon zur *“klassischen”* Kunstmusik europäischer Tradition vor 1960.

### *Fazit*

Für das Lehrwerk *“DREIKLANG MUSIK 5/6”* lassen sich die folgenden Punkte in Bezug auf die Anforderung bestimmter Grundvoraussetzungen einer soziokulturellen Lage subsumieren: Wie besonders für das gesamte Lehrwerk in der Hörmaterialanalyse herausgestellt, orientiert sich ein Großteil des Lehrwerks an klassisch-hochkulturellen Traditionen. Die hier herangezogenen Inhalte und Beispiele entstammen großenteils einem Milieu, in dem sich Personen, die in einer soziokulturell höheren Lage (*“herrschende Klasse”* oder *“Bourgeoisie”* nach Bourdieu) aufgewachsen sind, sich klassischerweise eher zurecht finden würden. Die exemplarische Analyse zeigt die Vermittlung von dem Zusammenhang zwischen Musik und Emotionen – im Kontext des Musiktheaters – von dem Anlaufpunkt eines bestimmten Werkes der klassischen Musik her, und gibt vergleichsweise wenig Anlass, diese Inhalte in einem für die meisten Lernenden gleichermaßen erreichbaren Kontext zu integrieren (von einer eventuellen impliziten Aufforderung abgesehen, eine Inszenierung des Stückes im Musiktheater zu besuchen). Der Fokus des Lehrbuches liegt hier auf dem Stück *“Bastien und Bastienne”* selbst, weniger auf dem Zusammenhang zwischen Musik und Emotionen in einem allgemeineren Sinn. Die Dechiffrierung des Inhaltes fällt in diesem Fall Lernenden leichter, die bereits über familiäre oder außerschulische Aktivitäten oder durch die spezifische Ausrichtung der familialen Erziehung in bestimmten kulturellen Lagen, Kenntnisse und Erfahrungen in dem jeweiligen klassisch-hochkulturellen Kontext gesammelt haben.

Das Lehrwerk selbst hält sich in seiner Gliederung relativ strikt an die Vorgaben des Lehrplans. Fast jedem Kapitel lässt sich mehr oder minder eindeutig ein im Lehrplan angegebener Kompetenzschwerpunkt zuordnen. Über die gesamte Verteilung des Lehrwerkes zeigt sich hier ein Übergewicht von Themen, die bereits im Lehrplan Grundvoraussetzungen des klassisch-hochkulturellen Kontextes ansprechen. Die Kompetenzschwerpunkte *“Musikkulturen der Welt”* und *“Musik im Medienkontext”*, die beide relativ leicht zu erreichende Anknüpfungspunkte zur Lebensrealität der Lernenden bieten (und dies im Rahmen dieses Lehrwerkes auch tun) und somit eine über soziokulturelle Lagen hinaus ein den Lernenden von vornherein näher stehendes Rezeptionsniveau erreichen, machen jeweils ca. 5% des gesamten Lehrwerkes aus. Die Gestaltung des Lehrwerkes selbst bleibt modern und abstrakt – der Einband ist neutral und großenteils weiß gehalten, das Werk selbst wirkt aufgrund des

vergleichsweise großen Umfangs und des Festeinbands eher formal. Das Lehrbuch ist übersichtlich gestaltet, inhaltlich plausibel gegliedert und gibt einen großen und gut zu erreichenden Fundus an Hörmaterial und Überblickstafeln mit. Das vermittelte Bild von Musik zeigt sich aber auch nach kurzen Einblicken bis auf wenige auszunehmende Abschnitte als klassisch-hochkulturell orientiert.

## 5.2 musik live 1

### *Grunddaten des Lehrwerkes*

Das Lehrbuch *“musik live 1”* für die Klassenstufen 5 und 6 erschien in der untersuchten Fassung in der zweiten veränderten Auflage 2008 beim Ernst Klett Verlag in Stuttgart. Auf dem Einband ist zusätzlich noch das Logo des Schott Music Verlages angegeben, allerdings finden sich weder in Beschreibungen des Lehrwerkes und im Lehrwerk selbst Hinweise zur Mitwirkung des Schott-Verlages, noch ist das Werk im Online-Handel des Schott-Verlages zu erwerben (vgl. Schott 2023). Es gehört zur *“musik live”*-Lehrwerksreihe, welches neben *“musik live 1”* für die Klassenstufen 5 und 6 auch *“musik live 2”* für die Klassenstufen 7 bis 10 umfasst. Das Werk bildet neben dem Überblicks- und Lehrwerk *“Basiswissen Musik”* ab Klassenstufe 7 (vgl. Nykrin 2013) den Kernbestandteil des Ernst Klett Verlages im Fachbereich Musik. Es wurde von Friedrich Neumann herausgegeben und umfasst in der vorliegenden Ausgabe 152 Seiten im Format A4.

### *Ersteindrucksanalyse*

*“musik live 1”* ist in der vorliegenden Ausgabe in einem festeren Taschenbucheinband erschienen. Der Einband ist verschieden koloriert und in der Einbandgestaltung horizontal in drei Bereiche geteilt. Der untere Bereich ist im Vordereinband violett unterlegt und enthält die Symbole des Ernst Klett und Schott Verlages, sowie den Titel *“musik live”* (*“musik”* in weiß, *“live”* in Orange gehalten), und eine leicht abgesetzte *“1”* in weißer Schrift. Die mittleren und oberen Bereiche können insgesamt als eine an die Stilrichtung *“Pop Art”* angelehnte Bildkomposition aus vier Bildern betrachtet werden.<sup>15</sup> Die Bildkomposition ist durchzogen von einzelnen weißen Achtel- und Viertelnoten unterschiedlicher Größe. Auf dem Hintereinband sind die drei horizontalen Bereiche von unten nach oben einfarbig rosa, hellgrün und violett eingefärbt, einzelne halbtransparente Noten sind abgebildet. Die Inhalte in diesem Buch sind nach Doppelseiten strukturiert, also bildet jeweils eine Doppelseite eine abgeschlossene Einheit (mit Ausnahme des längeren Materials *“WERKSTATT Weihnachten”*), sowohl thematisch, als auch formal in ihrer Nummerierung etc. Die jeweiligen Doppelseiten werden von einer großen, farbigen

---

<sup>15</sup> Bei den vier Bildern handelt es sich um eine trommelnde Person, stilisiert koloriert auf rotem Hintergrund; ein Foto der Sängerin Shakira Ripoll (*“Shakira”*) mit stilisiert gelb eingefärbten Haaren auf hellblauem Grund; ein Vogel mit rot koloriertem Gefieder, grün unterlegt und ein Portrait von Mozart mit blau eingefärbter Perücke und grünem Mantel auf einem orangen Hintergrund.

Überschrift und darunter einem visuellen Inhalt (zumeist ein Bild oder eine Zeichnung), welches farblich unterlegt ist, eingeleitet. Der übrige Inhalt gliedert sich zumeist in Textbausteine, welche durch Notenzeilen, Bilder oder ebenfalls grün hervorgehobene Textfelder, die weitergehende Informationen bieten, unterbrochen werden. Die hin und wieder eingeschobenen “Basics”-Abschnitte und der Teil “Musikwissen” sind hingegen großflächig hellgrün unterlegt. Einzelne Kapitel sind auf den ersten Blick nur an der jeweiligen Farbe des Banners oben auf der Seite auseinanderzuhalten. Am Ende des Buches finden sich in dem Abschnitt “Musikwissen” mehrere lexikonhafte Überblicksseiten, geordnet nach musikalischen Themenbereichen wie “Notenschrift” oder “Takt”. Dieser Abschnitt ist hier eher kurz gehalten.

### Gesamtwerksanalyse

Das Lehrbuch weist im Inhaltsverzeichnis eine Unterteilung in zwei Hälften auf: Die Seiten 4 bis 71 sind dabei dem ersten Schuljahr, für das dieses Werk gedacht ist, zuzuordnen; die Seiten 72 bis 139 dementsprechend dem folgenden Schuljahr, der 6. Klasse. Abb. 4 gibt einen Überblick über die einzelnen Kapitel, eine grobe Einordnung in die im Lehrplan vorgegebenen Kompetenzschwerpunkte, die absolute Anzahl Seiten und den relativen Anteil am Gesamtwerk.

Kapitelname	Kompetenzschwerpunkt	Absolute Seitenzahl in <i>n</i>	Relativer Anteil am Gesamtwerk in %
Basics	-	24	16,22
Musik live	Musikkulturen der Welt, Umgang mit der Stimme, Umgang mit Musikinstrumenten	14	9,46
Ich, du – wir	-	14	9,46
Auf Tour	Umgang mit Musikinstrumenten	8	5,41
Stimmung und Ausdruck	Verlaufsstrukturen und Formen	6	4,05
Weihnachten	Umgang mit der Stimme, Musikkulturen der Welt	8	5,41
Karneval	Umgang mit der Stimme, Musikkulturen der Welt	6	4,05
Reise durch das Sonnensystem	Umgang mit Instrumenten, Verlaufsstrukturen und Formen	4	2,70
Draußen und drinnen	Musik im Medienkontext	6	4,05
Eine Weltreise	Musikkulturen der Welt	8	5,41

Musikalische Botschaften	Verlaufsstrukturen und Formen, Musik im Medienkontext	6	4,05
WERKSTATT Weihnachten	Umgang mit der Stimme, Umgang mit Musikinstrumenten	8	5,41
Zeitreise ins Barock	Musik im Wandel der Zeit	6	4,05
Am Computer	Verlaufsstrukturen und Formen, Musik im Medienkontext	4	2,70
Fernsehen und Film	Musik im Medienkontext	8	5,41
Lieder mit Gefühl	Umgang mit der Stimme, Umgang mit Musikinstrumenten	6	4,05
Musikwissen	-	8	5,41
Anhang	-	4	2,70

**Abb. 4:** Überblick über die Kapitelnamen in *“musik live I”*; Einordnung in die Kompetenzschwerpunkte des Fachlehrplans Musik (vgl. LSA MfB 2019, S. 10ff; 2022, S. 16ff), mit den absoluten Seitenzahlen sowie ihrem Anteil am Gesamtwerk (bei 148 im Inhaltsverzeichnis aufgeführten Seiten). Die sechs eingestreuten Abschnitte *“Basics”* wurden aufgrund ihrer Ähnlichkeit zusammengefasst und am Anfang aufgeführt, ebenso die drei mit *“Musik live”* überschriebenen Abschnitte.

*“musik live I”* eröffnet ähnlich dem *“DREIKLANG MUSIK 5/6”* mit einem Einführungskapitel, welches mehrere kreative musikalische Übungen einführt und so zur musisch-ästhetischen Aktivierung dienen kann. Anschließend folgen verschiedene inhaltliche Kapitel, die sich aber – im Kontrast zum vorher besprochenen Lehrwerk – weniger direkt an einzelnen Kompetenzschwerpunkten orientieren, sondern an kleineren thematischen Einheiten. Weiterhin scheinen die Abschnitte in einem Versuch angeordnet zu sein, sich dem Kalenderjahr anzupassen: so finden sich im ersten Jahr relativ zu Beginn die Kapitel *“Weihnachten”* und *“Karneval”*, im zweiten Jahr ebenfalls relativ weit vorn die *“WERKSTATT Weihnachten”*, so dass der Dezember und damit in Deutschland für viele die Weihnachtszeit zeitgleich mit der Behandlung der Weihnachtskapitel im Musikunterricht auftreten kann – bei der Karnevalszeit ähnlich. Ebenfalls ist an der Einteilung der Kapitel eine Orientierung an einem bestimmten, im Lehrplan angegebenen Kompetenzschwerpunkt schwerer zu erkennen. Einzelne Kapitel wie *“Eine Weltreise”* legen den Fokus klar auf einen bestimmten Kompetenzschwerpunkt, bei Titeln wie *“Reise durch das Sonnensystem”* ist eine grobe Zuordnung zu einem bestimmten Schwerpunkt auch nach Sichtung des Inhaltes nicht unbedingt möglich, weswegen in Tabelle 3 einige Kapitel mehreren Schwerpunkten zugeordnet wurden. Immer wieder im Lehrwerk eingeschoben finden sich sogenannte *“Basics”*-Abschnitte, welche ähnlich dem Überblicksabschnitt *“Musikwissen”* zum Ende des Buches musikalisches Grundwissen im Bereich der Musiktheorie und Instrumentenkunde in einer recht kondensierten Form vermitteln. Eine extensive Sammlung an Liedern an einem Ort, wie im Abschnitt

“Lieder, Spielstücke und Tänze” des “DREIKLANG 5/6”, existiert hier nicht. Vielmehr sind die Lieder in die jeweiligen Einheiten integriert und am Ende nur in einem Liedverzeichnis zusammengetragen (vgl. ebd., S. 2f).

Die Titel der jeweiligen Kapitel und Unterabschnitte bewegen sich auch hier zum Teil auf einem deskriptiven Niveau: gerade die “Basics”-Abschnitte kommen mit kurzen, beschreibenden Titeln des inhaltlichen Themas aus, ebenso Abschnitte mit dem Titel “Musik aus China”, “Soundscapes” oder “Musikrecherche im Internet”. Dennoch finden sich hier auch vermehrt Titel, die eine ansprechende Haltung annehmen und sich von der streng-inhaltlichen Orientierung lösen (bspw. “Entdeckt eure Stimme”, “Trommeln können sprechen!”, “Weihnachten – ein Fest für alle?”); oder durch Konterkarieren der angesprochenen älteren Werke mit modernen Phänomenen vermutlich versuchen sollen, Aufmerksamkeit zu generieren (bspw. “Pachelbels Kanon – ein 300 Jahre alter Hit”, “Rossini auf der Autobahn”). Bis auf diese Instanzen referieren die Titel recht selten Inhalte der klassisch hochkulturellen sozialen Lage, dafür aber – mit höherer Frequenz als das im vorangegangenen Lehrwerk der Fall war – Inhalte außereuropäischer Kulturen, die Grundvoraussetzungen ansprechen, die in einem Publikum der Klassenstufen 5 und 6 an einer deutschen Schule über die verschiedenen sozialen Lagen hinweg eher nicht zu erwarten sind, bzw. eher wenig von der jeweiligen sozialen Lage beeinflusst werden.

### *Exemplarische thematische Analyse*

Die in dem im “DREIKLANG MUSIK 5/6” analysierte Seite “MUSIK UND GEFÜHLE” findet im Lehrwerk “musik live I” ihr Pendant am ehesten in der Seite “Dreimal Einsamkeit” im Kapitel “Stimmung und Ausdruck” (vgl. Neumann 2008, S. 32f). Auch hier soll eine Beziehung zwischen Musik und Emotion vermittelt werden. Für diesen Zweck wird sich in dieser Doppelseite nicht mit einem einzelnen musikalischen Beispiel beschäftigt, der Fokus liegt hier auf einer konkreten Emotion, in diesem Fall auf Einsamkeit, welche in verschiedenen Weisen musikalisch bearbeitet werden kann.

Die Doppelseite wird durch ein Bild eingeleitet, welches eine junge Person im Vordergrund zeigt, die drei weitere, lächelnde oder lachende Jugendliche in einiger Entfernung beobachtet. Dieser bildlichen Untermalung von Einsamkeit im Kontext junger Menschen folgen mehrere Aufgabenstellungen, teils mit musikalischen Beispielen oder eingeschobenen Informationen in der Form von Texten und einem Notenbeispiel auf der gegenüberliegenden Seite. Die erste aufgeführte Aufgabenstellung bezieht sich auf die Erfahrungen der Lernenden, in der sie erklären sollen, wie sie in einer emotional von Einsamkeit geprägten Situation reagieren. Aufgabe 2 bezieht sich auf einen darunter abgedruckten kurzen Ausschnitt des Textes zu “Sie ist weg” von *Die Fantastischen Vier*, in der die Lernenden den Text selbst

auf unterschiedliche Arten rezitieren sollen. Die hier von den Lernenden geforderten Grundvoraussetzungen beziehen sich maximal indirekt auf ihren soziokulturellen Hintergrund, eher aber auf die Kompetenz im Umgang mit der eigenen Stimme und in sozial-kommunikativem Verhalten. Aufgabe 3 bezieht sich ebenfalls auf den vorangegangenen Textausschnitt, diesmal soll ein Höreindruck von der Aufnahme des Stückes beschrieben werden. Zur Erleichterung der Beschreibung wird hier auf eine zusätzliche Ressource verwiesen (*“Beschreibt die Musik mit den Adjektiven auf Seite 30”*), in der einige Möglichkeiten der sprachlichen Darstellung von Musik vorgegeben sind.

Die folgende Aufgabe wird von zwei Informationstexten begleitet. Der Aufgabenstellung voran geht ein kurzer Text zur Kontextualisierung des Stückes, mit dem sich die Aufgabe beschäftigt – das *“Requiem”* von Mozart – in dem die Biografie und die Entstehung des Stückes stark verkürzt referenziert wird. Ein nebenstehender grüner Infokasten dient hier der Kontextualisierung des *“Requiem”* in der größeren europäischen Musikgeschichte, indem er in die Epoche der *“Klassik”* kurz einführt und begriffliche Schwierigkeiten erklärt. Die Aufgabenstellung selbst beschränkt sich auf die

Schilderung eines Höreindrucks von Mozarts Requiem mit der Anregung, darzustellen, wie das Werk die jeweilige Emotion aufgreifen oder repräsentieren könnte.

Der Großteil der gegenüberliegenden Seite wird von einem Notenbeispiel eingenommen, in dem nach einer *“GERAPPTEN”* und einer *“KOMPONIERTE[N]”* nun eine *“BESUNGENE EINSAMKEIT”* verdeutlicht werden soll. Grundlage dessen scheint hier die didaktische Überlegung einer Heranführung der Lernenden über die beiden musikalischen Dimensionen *“Sprechgesang”* und *“Instrumentalwerk”* hin zu einer Kombination aus Musik und Gesang zu sein. Bei dem Notenbeispiel handelt es sich um eine deutsche Übersetzung des 1969 erschienenen Folk-Songs *“Streets of London”* von Ralph McTell – in der Übersetzung *“Straßen unserer Stadt”* – von der hier die erste Strophe abgedruckt ist. Darunter findet sich in der Aufgabenstellung 5 ein weiterer Hörauftrag mit einem Verweis auf das Hörbeispiel von Jasmine Bonnin (im Buch als *“Jasmin Bonnin”* angegeben), in dieser erfolgt aber keine Aufforderung zur Verbalisierung musikalischer Eindrücke, sondern die abstraktere Frage, *“von welcher Einsamkeit”* hier gesungen wird. Auch in diesem Fall ist eine Form der Vorerfahrung oder Vorkenntnis nicht zentraler Bestandteil der geforderten Voraussetzungen, eher eine Form der emotionalen und sozial-kommunikativen Kompetenz.

Die letzte Aufgabenstellung 6 fordert einen Vergleich der drei besprochenen Formen von Einsamkeit, besonders in Bezug auf die musikalische Umsetzung. Hier sollen die vorherigen Antworten verglichen und besonders in Bezug auf musikalische Stilmittel auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersucht werden. Grundvoraussetzungen der klassisch-hochkulturellen Bildung scheinen hier wenig abgefragt, können jedoch sicher – gerade in Bezug auf Mozarts *“Requiem”* und dessen Kontext – zur Profilierung

der Lernenden bzw. zur Ergänzung des Unterrichts über die relativ spärliche Kontextualisierung des Werkes durch das Lehrbuch hinaus zum Tragen kommen.

### Hörmaterialanalyse

Analog zum vorangegangenen Lehrwerk werden die Einträge des Lied- und des Hörbeispielverzeichnisses von *“musik live I”* genauer untersucht. Für die Einträge der Lieder wurde sich am *“Liederverzeichnis”* (vgl. ebd., S. 148) orientiert, für die jeweiligen Hörbeispiele wurde das Booklet der zum Lehrwerk gehörigen CDs herangezogen (vgl. Klett 2008). Die im *“Liederverzeichnis”* angegebenen Lieder werden in Tabelle 5 und die Hörbeispiele in Tabelle 6 nach den in Kapitel 4.2 dieser Arbeit aufgestellten Kategorien eingeteilt und entsprechend mit der absoluten Zahl, den relativen Anteilen an der Gesamtzahl und kumulierten relativen Anteilen angegeben.

Kategorisierung der Liederbeiträge	absolute Anzahl der Liederbeiträge in <i>n</i>	relativer Anteil der Liederbeiträge der Kategorie an der Gesamtzahl in %	kumulierter relativer Anteil in %
Deutschsprachiges Volks-/Kinderlied	22	42,31	42,31
Nicht-deutschsprachiges Volks-/Kinderlied	22	42,31	84,62
Pop-/Rock-/Hip-Hop-Song	8	15,38	100,00

**Abb. 5:** Kategorisierung der Einträge aus *“Liederverzeichnis”* aus *“musik live I”* nach angegebenen Kategorien (vgl. Neumann 2008, S. 148); mit absoluten Anzahlen der Liederbeiträge, dem relativen Anteil an der Gesamtzahl der Liederbeiträge (bei insgesamt 52 aufgeführten Liedern, doppelte Nennungen wurden ausgenommen), sowie dem kumulierten relativen Anteil nach den Kategorien. Relative Angaben gerundet auf zwei Nachkommastellen.

Kategorisierung der Hörbeispiele	absolute Anzahl der Hörbeispiele in <i>n</i>	relativer Anteil der Hörbeispiele der Kategorie an der Gesamtzahl in %	kumulierter relativer Anteil in %
Kunstmusik vor 1960	42	25,45	25,45
Kunstmusik nach 1960	9	5,45	30,90
populäre Musik vor 2000	47	28,49	59,39
populäre Musik nach 2000	6	3,64	63,03
didaktische Beispiele	61	36,97	100,00

**Abb. 6:** Kategorisierung der Einträge der Hörbeispiele aus *“musik live I”* nach soziokulturellen Kategorien (vgl. Klett 2008); mit absoluten Anzahlen der Hörbeispiele, dem relativen Anteil an der Gesamtzahl der Hörbeispiele (bei insgesamt 165 Hörbeispielen) sowie dem kumulierten relativen Anteil nach den Kategorien. Relative Angaben gerundet auf zwei Nachkommastellen.

Im Lehrwerk *“musik live I”* verteilen sich die Liedbeispiele ähnlich wie im *“DREIKLANG MUSIK 5/6”* im Bereich der Volks- und Kinderlieder. Allerdings stellt sich hier ein Unterschied im Bereich der Verteilung von deutsch- und anderssprachigen Liedern heraus: Beide Kategorien sind zu exakt gleichen Teilen vertreten (42,31%). Der Anteil an kontemporären Pop-, Rock- oder Hip-Hop-Songs bleibt hier mit 15,38% ähnlich dem *“DREIKLANG MUSIK 5/6”* gering. Die Hörbeispiele verteilen sich hingegen im starken Kontrast zum vorherigen Lehrwerk fast ausgeglichen zwischen Kunst- und populärer Musik (insgesamt 30,90% Kunstmusik und 32,13% populäre Musik). Didaktische Beispiele wie Instrumentalbeispiele oder Playback-Tracks haben in *“musik live I”* einen relativ hohen Anteil verglichen mit dem *“DREIKLANG MUSIK 5/6”*.

### *Fazit*

Das Lehrbuch *“musik live I”* lässt sich in Bezug auf die Anforderung soziokulturell bedingter Grundvoraussetzung wie folgt charakterisieren: Wie in der Hörmaterialanalyse beschrieben, sind die Inhalte in der Regel weiterhin von den aktuellen Lebensrealitäten der meisten Lernenden entfernt (bspw. nur 3,64% der Hörbeispiele lassen sich der populären Musik nach 2000 zuordnen), allerdings hält sich zwischen einer Zugehörigkeit des Hörmaterials zu klassisch-hochkulturellen Kontexten und einer breiteren Erreichbarkeit durch Eingang in die Popularkultur weitestgehend die Waage, so dass insgesamt ein Angebot sowohl zur Vermittlung der Werke aus klassisch-hochkulturellem Hintergrund als auch zu Werken mit einem niedrigeren Rezeptionsniveau vorliegt, sollte sich an dem Werk nur anhand der Hörbeispiele und Lieder orientiert werden. In der thematischen Analyse der als Beispiel verwendeten Doppelseite scheint es schon fast, als sei ein Bezug auf ein bestimmtes Rezeptionsniveau vermieden und stattdessen eine breite Aufstellung an Hörbeispielen unterschiedlichster Herkunft mit Aufforderungen zum Vergleichen der jeweiligen Werke angestrebt worden. Auffällig ist hier auch das Abwenden einer didaktischen Herangehensweise *“von der Musik her”* mit einem bestimmten Stück als Einführung und Hauptgegenstand der Einheit, sondern ein Vorgehen mit einer konkreten Emotion als Ausgangspunkt, deren unterschiedliche musikalische Gestaltung untersucht werden soll. Die hier geforderten Grundvoraussetzungen sind also eher sozial-kommunikativer Natur und nicht spezifisch ausgerichtet auf einen soziokulturellen Hintergrund, auch wenn bestimmte Kenntnisse klassisch-hochkultureller Kontexte nicht als integrale Voraussetzung, aber zur Erweiterung des Lernverständnisses zum Tragen kommen können.

*“musik live I”* orientiert sich in der inhaltlichen Gliederung weniger streng an dem Lehrplan, sondern eher an dem Verlauf des Schuljahres, wie an Kapiteln zu Thematiken der Weihnachts- oder Karnevalszeit zu sehen ist. Die Kapitel sind ebenfalls auch an sich relativ kurz und inhaltlich vielfältig, es ergibt sich abgesehen von den verschiedenen jahreszeitlich-thematischen Kapiteln keine offensichtliche interne Logik, warum die Kapitel in der jeweiligen Reihenfolge angeordnet sind und die

Inhalte in dieser behandelt werden sollten. Die Behandlung der Kompetenzschwerpunkte des Lehrplans in dieser freieren Form erlaubt eine Vermeidung des Fokus auf klassisch-hochkulturelle Inhalte, die den Lehrplan in einigen Schwerpunkten auszeichnen. Durch den Verzicht auf umfassende Überblicks- oder Verzeichniskapitel an einem gesammelten Ort sind alle Inhalte allerdings vornehmlich im Kontext des Lehrbuchverlaufs an sich erreichbar. Die Gestaltung des Lehrwerkes folgt in den kleinsten Einheiten (den jeweiligen Doppelseiten) einer einheitlichen Linie, die Inhalte sind jedoch sehr vielfältig angelegt und wandeln sich durch einen ständigen Wechsel zwischen der Behandlung verschiedener Kompetenzschwerpunkte ab. Es werden so auch bis auf wenige Ausnahmen immer wieder verschiedene Inhalte angesprochen, deren Kontext und Rezeptionsniveau verschiedenen soziokulturellen Hintergründen zugeordnet werden könnten. Das Buch referenziert auch in der Einbandgestaltung mehrere musikalische Inhalte konkret.

## 6 Diskussion und Ausblick

Ziel der Arbeit sollte eine Untersuchung von verschiedenen Ausrichtungen in Lehrbüchern des Musikunterrichts sein. Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit waren dabei die beiden auflagenstärksten deutschen Musiklehrbücher, bei denen in verschiedenen Schritten eine Anforderung von Grundvoraussetzungen aus bestimmten soziokulturellen Hintergründen identifiziert werden konnte. Durch den Vergleich der beiden Lehrwerke konnten unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten und damit auch unterschiedliche Formen, mit voraussetzungsreichen Inhalten umzugehen, herausgestellt werden.<sup>16</sup> Dargestellt in diesen konkreten Fällen schlägt der Autor folgende Dimensionen vor, in denen sich die dargestellten Grundvoraussetzungen in Musiklehrbüchern äußern können:

### *1. Gestaltung und Sprache*

Über die visuellen Gestaltungsmerkmale und die sprachliche Gestaltung erlangen die Lernenden häufig ihren ersten Eindruck von dem entsprechenden Lehrwerk. Verbleibt diese Gestaltung selbst auf einem relativ hohen Emissionsniveau (abstrakte Gestaltung, akademische Sprache, Verwenden musikalischer Fachbegriffe ohne Einführung), sorgt dies für eine leichtere Dechiffrierbarkeit und einen leichteren Zugang bei Lernenden aus höheren sozialen Lagen im Vergleich zu anderen.

### *2. Gliederung und Inhaltsverteilung*

Die Gliederung des Werkes selbst und die Verteilung des darin enthaltenen Inhalts kann sowohl qualitativ als auch quantitativ Anforderungen von Grundvoraussetzungen eines bestimmten soziokulturellen Hintergrundes vermitteln. Erweist sich der Großteil der Kapitel als voraussetzungsreich, ohne selbst die entsprechenden Inhalte zu kontextualisieren oder adäquat einzuführen (siehe 3. unten), ist von einer leichteren Dechiffrierbarkeit für Lernende auszugehen, die bereits selbst Kenntnisse in diesen Kontexten aufgrund ihres soziokulturellen Hintergrundes mitbringen. Die Existenz eines zusammenhängenden Glossars oder Verzeichnisses für musikalische Fachbegriffe oder musikalisches Grundwissen kann zur leichteren Erreichbarkeit der restlichen Inhalte für alle Lernenden führen.

### *3. Ausgangspunkt der Vermittlung musikalischer Wissensbestände*

Wird der Ausgangspunkt für die Vermittlung eines Sachverhaltes direkt bei einem musikalischen Inhalt gewählt, ist dessen Erreichbarkeit, und damit auch die Chancengleichheit bei der gesamten didaktischen

---

<sup>16</sup> An dieser Stelle sollte hervorgehoben werden, dass diese Arbeit auch und gerade im Rahmen des Vergleiches keine Wertungen vornehmen oder Empfehlungen aussprechen will. Ziel der Arbeit soll ein Herausstellen einer Problematik und unterschiedlichen Umgangsweisen damit sein, nicht die Beurteilung eines bestimmten Werkes als "besser" oder "schlechter" als ein anderes.

Einheit von dem Emissionsniveau dieses Inhaltes abhängig. Ist das Emissionsniveau bspw. durch allgemeine Bekanntheit oder leicht zu kontextualisierende bzw. simple Inhalte niedrig, kann von einer Erreichbarkeit durch die Allgemeinheit der Lernenden ausgegangen werden. Ist das Emissionsniveau hoch oder rekuriert der Inhalt ohne entsprechende Einführung auf einen bestimmten kulturellen Kontext, ist ein Nachteil für all jene Lernende zu erwarten, die aufgrund ihres soziokulturellen Hintergrundes keine oder nur wenige Berührungen mit diesem Kontext hatten.

#### 4. *Auswahl musikalischen Materials*

Die in Lehrbüchern verwendeten musikalischen Werke (bspw. Lied- oder Hörbeispiele) weisen verschiedene Emissionsniveaus auf. Operiert der übermäßige Anteil dieser Werke auf einem hohen Emissionsniveau oder rekuriert auf voraussetzungsreiche Kontexte, ist davon auszugehen, dass Lernende, die ästhetische Einstellung der höheren sozialen Lagen aufweisen, leichteren Zugang zu diesem musikalischen Material finden als andere.

Neben diesen Dimensionen ergaben sich im Laufe der Arbeit aber auch Grenzen des gewählten Ansatzes. Zum einen ist die grundlegende Theorie des Habitus nach Bourdieu nicht gänzlich unumstritten, mehrere Kritikpunkte wurden bereits angesprochen: Bourdieu selbst als sozial positionierter Beobachter, Darstellung des *“populären Geschmacks”* als bloße ästhetische Verwaltung des ökonomischen Mangels und Ansätze der Individualisierungstheorie wie die *“musikalische Selbstsozialisation”*. Zum anderen konnte auch die verwendete Methodik nicht alle Argumente zur Stützung der oben angegebenen Dimensionen herausarbeiten, wie sie sich in den untersuchten Lehrwerken präsentieren. Die hier angewandte Mischung aus einer der Diskursanalyse entnommenen Ersteindrucks- und Überblicksanalyse, einer qualitativen Dokumentenanalyse eines Beispiels und eher quantitativen Betrachtungen des Hörmaterials ist zwar geeignet, einen Überblick über die Lehrwerke und deren Gestaltung adäquat darzustellen und die oben angegebenen Dimensionen hinreichend zu begründen; zu einer stichfesteren und deutlicheren Darstellung wäre allerdings eine umfassendere Analyse mit mehreren Beispielen und genaueren Verfahren – entweder aus der thematischen Diskursanalyse (vgl. Höhne et al. 2005) oder etwa der ethnografischen Dokumentenforschung – geeigneter, die im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich war.

Eine weitere recht klare Grenze des Forschungsgegenstandes *“Musiklehrbuch”* im Lichte der Theorie Bourdieus ist die eingeschränkte Aussagekraft über den Musikunterricht an sich. Die Position der Lehrkraft zu gewissen soziokulturellen Kontexten an sich kann einen Einfluss auf die Erreichbarkeit bei den Lernenden haben (vgl. de la Motte-Haber 2002 S. 204f; Legrand 2018, S. 57), und auch die Gestaltung des Musikunterrichts über die Verwendung des Lehrbuches hinaus kann einen überwiegenden Einfluss auf die soziokulturelle Ausrichtung des Musikunterrichtes haben, der in dieser

Arbeit nicht weiter untersucht werden kann. Hierzu könnte eine Unterstützung der dargestellten Methode mit Interviews der jeweiligen Lernenden hilfreich sein (vgl. bspw. Kiviranta und Mäkelä 2014).

Des Weiteren handelt es sich bei dem Lehrbuch als Medium des Unterrichts um ein notwendig zeitgebundenes Medium, welches auch in einer idealen Ausführung immer nur die Realität reflektieren und den jeweiligen soziokulturellen Hintergründen gerecht werden kann, die zum Zeitpunkt des Verfassens des Lehrbuches existieren. Ein Fokus auf klassisch-hochkulturelle Inhalte in Lehrbüchern könnte nicht zuletzt auch darauf zurückgeführt werden, dass diese Inhalte bereits vielfach musikwissenschaftlich untersucht und didaktisch erprobt sind. Es handelt sich um "sichere" Inhalte, deren didaktische Aufbereitung über viele Jahre verfeinert werden konnte, und deren zunehmende Kanonisierung ihre eigene Existenz in Lehrbüchern zunehmend reproduziert. Inhalte, die näher an der Lebensrealität der Lernenden angesiedelt sind, fluktuieren zunehmend und müssen didaktisch immer neu erschlossen werden, sodass dafür ein Lehrbuch nicht in allen Fällen ein geeignetes Vermittlungsmedium darstellt. Hier könnte in Zukunft auch auf neuere Entwicklungen des Lehrbuchs im Zuge der Digitalisierung eingegangen werden (vgl. Jünger 2022). Schließlich bleibt auch die Musikdidaktik im allgemeinen nicht statisch, und neuere Formen der Vermittlung (vgl. etwa Höfer 2019; Sachsse 2019) konnten in dieser Arbeit weiterhin nicht berücksichtigt werden, verbleiben aber relevante Gegenstände der bildungssoziologischen oder erziehungswissenschaftlichen Forschung.

Dennoch wurde die in der Leitfrage formulierte Problematik in Bezug auf soziokulturelle Ausrichtungen in Musiklehrbüchern im Rahmen dieser Arbeit deutlich. Die vier oben angegebenen Dimensionen wurden als Werkzeug formuliert, um in der Zukunft einen fokussierten Blick auf die beschriebenen Ausrichtungen zu ermöglichen, und sind infolgedessen mit so wenig theoretischem Bezug wie möglich und explizit gegenstandsbezogen formuliert. Damit hofft der Autor, gleichermaßen einen Beitrag zur Ungleichheitsforschung in der Bildungssoziologie wie zur Lehrbuchforschung zu leisten.

# I Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor Wiesengrund. 1989 (1962). *Einleitung in die Musiksoziologie. Zwölf theoretische Vorlesungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. 2012. *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebensverlauf*. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2012/pdf-bildungsbericht-2012/bb-2012.pdf> (Zugegriffen: 14. Mai 2023).
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. 2022. *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf> (Zugegriffen: 14. Mai 2023).
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales. 2021. *Lebenslagen in Deutschland. Der sechste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. [https://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/SharedDocs/Downloads/Berichte/sechster-armuts-reichtumsbericht.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/SharedDocs/Downloads/Berichte/sechster-armuts-reichtumsbericht.pdf?__blob=publicationFile&v=2) (Zugegriffen: 14. Mai 2023).
- Bourdieu, Pierre. 1987 (1979). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 2014 (1971). Der Markt der symbolischen Güter. In *Pierre Bourdieu: Kunst und Kultur. Zur Ökonomie symbolischer Güter. Schriften zur Kultursoziologie 4*. Hrsg. Franz Schultheis und Stephan Egger, 15-96. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 2015 (1971). Feld der Macht, intellektuelles Feld und Klassenhabitus. In *Pierre Bourdieu: Kunst und Kultur. Kunst und künstlerisches Feld. Schriften zur Kultursoziologie 4*. Hrsg. Franz Schultheis und Stephan Egger, 89-110, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 2018a (1966). Die konservative Schule. In *Pierre Bourdieu: Bildung. Schriften zur Kultursoziologie 2*. Hrsg. Franz Schultheis und Stephan Egger, 7-38. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 2018b (1968). Das System der Funktionen des Bildungssystems. In *Pierre Bourdieu: Bildung. Schriften zur Kultursoziologie 2*. Hrsg. Franz Schultheis und Stephan Egger, 344-355. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre und Alain Darbel. 2006 (1966). *Die Liebe zur Kunst. Europäische Kunstmuseen und ihre Besucher*. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre, und Jean-Claude Passeron. 2018 (1965). *Gegner und Komplizen: Das Missverständnis in der pädagogischen Kommunikation*. In *Pierre Bourdieu: Bildung. Schriften zur Kultursoziologie 2*. Hrsg. Franz Schultheis und Stephan Egger, 105-147. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Passeron und Monique de Saint-Martin. 2018 (1965). Die verstimmten Partner: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zum Verhältnis von pädagogischer

- Kommunikation und Sprache. In *Pierre Bourdieu: Bildung. Schriften zur Kultursoziologie 2*. Hrsg. Franz Schultheis und Stephan Egger, 148-185. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bremer, Helmut. 2008. Die Möglichkeit von Chancengleichheit: Pierre Bourdieus Entzauberung der Natürlichkeit von Bildung und Erziehung - und deren ungebrochene Aktualität. In *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*. Hrsg. Karl-Siegbert Rehberg, 1526-1639, Frankfurt a. M.: Campus.
- Chen, Wen-Hao, Michael Förster und Ana Llana-Nozal. 2014. Demographic or labour market trends: What determines the distribution of household earnings in OECD countries? *OECD Journal: Economic Studies* 2013(1):179-207.
- Cornelsen – Cornelsen Verlag GmbH. 2023 (o. J.). *Dreiklang. Sekundarstufe I - Östliche Bundesländer und Berlin - Ausgabe 2022 - Band 5/6*. <https://www.cornelsen.de/produkte/dreiklang-schulbuch-band-5-6-9783061199647> (Zugegriffen: 14. Mai 2023).
- Deissler-Hesse, Natalie. 2020. *Glossar zum armutssensiblen Sprachgebrauch*. Köln: LVR Landschaftsverband Rheinland.
- Deutscher Musikrat. 2012. *Musikalische Bildung in Deutschland. Ein Thema in 16 Variationen*. [https://www.musikrat.de/fileadmin/files/DMR\\_Musikpolitik/Musikalische\\_Bildung/DMR\\_Grundsatzpapier\\_Musikalische\\_Bildung.pdf](https://www.musikrat.de/fileadmin/files/DMR_Musikpolitik/Musikalische_Bildung/DMR_Grundsatzpapier_Musikalische_Bildung.pdf) (Zugegriffen: 14. Mai 2023).
- Föllmer, Golo. 2003. Einflüsse technischer Medien auf die Musikpraxis im 20. Jahrhundert. *SPIEL* 22(1):150-161.
- Gönsch, Iris, Anja Liersch und Nora Merkel. 2018. Kulturelle und musisch-ästhetische Bildung: Wie viel Zeit investieren Familien? *Zeitschrift für Familienforschung* 30(1):76-95.
- Grave, Barbara S. und Christoph M. Schmidt. 2012. The Dynamics of Assortative Mating in Germany. *Ruhr Economic Papers* 346:3-23.
- Hamm, Charles, Robert Walser, Jacqueline Warwick und Charles Hiroshi Garrett. 2014. Popular Music. *Grove Music Online*. <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.A2259148> (Zugegriffen: 14. Mai 2023).
- Heim, Christof, Alexander Lenger und Florian Schumacher. 2014. Bildungssoziologie. In *Bourdieu-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung*. Hrsg. Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein, 254-263, Stuttgart: J. B. Metzler.
- Höfer, Fritz. 2019. TikTok - App-Musicking als aktuelle jugendkulturelle Musikpraxis in ihrer Relevanz für die Musikpädagogik. In *Musikalische Sozialisation und Lernwelten*. Hrsg. Gabriele Enser, Bernhard Gritsch und Fritz Höfer, 205-228, Münster: Waxmann Verlag.
- Höhne, Thomas. 2003. *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs*. Frankfurt a. M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität.

- Höhne, Thomas. 2012. Der Habitusbegriff in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. In *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven*. Hrsg. Alexander Lenger, Christian Schneickert und Florian Schumacher. Wiesbaden: Springer VS.
- Höhne, Thomas, Thomas Kunz und Frank-Olaf Radtke. 2005. *Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen*. Frankfurt a. M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Hradil, Stefan. 1989. *Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus*. Opladen: Leske und Budrich.
- Jank, Werner, Jens Knigge und Anne Niessen. 2020. Musikdidaktik. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven. In *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich*. Hrsg. Martin Rothgangel, Ulf Abraham, Horst Bayrhuber, Volker Frederking, Werner Jank und Helmut Johannes Vollmer, 262–288, Münster: Waxmann Verlag.
- Jank, Werner. 2021. Kompetenzdimensionen – musikbezogene Konzepte – Denken in und über Musik. In *Musikdidaktik. Praxishandbuch*. Hrsg. ders., 122-131, Berlin: Cornelsen.
- Jank, Werner und Hilbert Meyer. 2021. Gegenstand der Didaktik. In *Musikdidaktik. Praxishandbuch*. Hrsg. Werner Jank, 13-19, Berlin: Cornelsen.
- Jünger, Hans. 2006a. *Schulbücher im Musikunterricht? Quantitativ-qualitative Untersuchungen zur Verwendung von Musiklehrbüchern an allgemein bildenden Schulen*. Münster: LIT.
- Jünger, Hans. 2006b. Musikunterricht ohne Schulbuch? Empirische Untersuchung zur Verwendung von Musiklehrbüchern. In *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik*. Hrsg. Niels Knolle, 201-221, Essen: Die Blaue Eule.
- Jünger, Hans. 2022. Das Musik-Schulbuch der Zukunft. Digital, innovativ, gemeinwirtschaftlich. *Diskussion Musikpädagogik* 95(22):51-58.
- Kabel Eins – Kabel Eins Redaktion der Seven.One Entertainment Group GmbH. *Fakten über Mozart - Wussten Sie eigentlich...? | kabel eins Doku*. <https://www.youtube.com/watch?v=spaSOBY45Zo> (Zugegriffen: 25. Mai 2023).
- Killus, Dagmar. 1998. *Das Schulbuch im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrern aus vier Bundesländern*. Münster: Waxmann.
- Kiviranta, Maiju und Hanna Mäkelä. 2014. *Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht. Zu Vorteilen und Verwendungsmöglichkeiten von Musik anhand einer exemplarischen Lehrbuchanalyse und mündlicher Interviews*. Tampere: Universität Tampere (Universitätschrift).
- Klett – Ernst Klett Verlag GmbH. 2008. *musik live 1. Allgemeine Ausgabe. 4er CD-Box | Klasse 5/6. Inhaltsverzeichnis*. [https://asset.klett.de/assets/3380a876/177002\\_inhalt.pdf](https://asset.klett.de/assets/3380a876/177002_inhalt.pdf) (Zugegriffen: 25. Mai 2023).

- Klett – Ernst Klett Verlag GmbH. 2023 (o. J.). *musik live 1. Allgemeine Ausgabe*. <https://www.klett.de/produkt/isbn/978-3-12-177001-4> (Zugegriffen: 14. Mai 2023).
- Kranefeld, Ulrike. 2021. Der Diskurs um Unterrichtsqualität in der Musikdidaktik zwischen generischen und fachspezifischen Dimensionen. *Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung* 49:221-233.
- Legrand, Raphael. 2018. *Geschmack im Musikunterricht. Das strukturelle Selbstverständnis der Musikpädagogik zwischen Wertevermittlung und Wissenschaftlichkeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Liebau, Eckart. 2015. *Kulturelle Bildung für alle und von allen? Über Teilhabe an und Zugänge zur Kulturellen Bildung*. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-alle-allen-ueber-teilhabe-zugaenge-zur-kulturellen-bildung> (Zugegriffen: 14. Mai 2023).
- Lindner, Ursel (Hrsg.). 2022. *TONART 5/6*. Lehr: Helbling.
- LISA – Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt. 2023 (o. J.). *Schulbuchprüfung*. <https://lisa.sachsen-anhalt.de/service/schulbuchpruefung> (Zugegriffen: 14. Mai 2023).
- LSA MfB - Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt. 2019. *Fachlehrplan Sekundarschule. Musik*. [https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik\\_und\\_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/Sek/Anpassung/lp\\_sks\\_musik\\_01\\_08\\_2019.pdf](https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/Sek/Anpassung/lp_sks_musik_01_08_2019.pdf) (Zugegriffen: 14. Mai 2023).
- LSA MfB - Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt. 2022. *Fachlehrplan Gymnasium. Musik*. [https://www.bildung-lsa.de/files/749f7d92eac0f1479bd32e093bc0fdb/FLP\\_Musik\\_Gym\\_01082022\\_swd.pdf](https://www.bildung-lsa.de/files/749f7d92eac0f1479bd32e093bc0fdb/FLP_Musik_Gym_01082022_swd.pdf) (Zugegriffen: 14. Mai 2023).
- Maas, Georg und Ines Mainz (Hrsg.). 2022. *DREIKLANG MUSIK 5/6. Musikbuch für den Unterricht an allgemein bildenden Schulen*. Berlin: Cornelsen.
- Mostafa, Tarek und Markus Schwabe. 2019. *OECD Programme for International Student Assessment (PISA) - PISA 2018 Ergebnisse. Ländernotiz Deutschland*. [https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA2018\\_CN\\_DEU\\_German.pdf](https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA2018_CN_DEU_German.pdf) (Zugegriffen: 25. Mai 2023).
- Motte-Haber, Helga de la. 2002. *Handbuch der Musikpsychologie*. Laaber: Laaber-Verlag
- Nagle, Angela. 2017. *Kill All Normies. Online culture wars from 4chan and Tumblr to Trump and the alt-right*. Ropley: Zero Books.
- Neumann, Friedrich (Hrsg.). 2008. *musik live 1*. Stuttgart: Ernst Klett.

- Nittel, Dieter. 2016. Qualitative Bildungsforschung. In *Handbuch Bildungsforschung. Springer Reference Sozialwissenschaften*. Hrsg. Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt-Hertha, 1-25, Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-531-20002-6\_29-1.
- North, Adrian C. 2010. Individual Differences in Musical Taste. *American Journal of Psychology* 123(2):199-208.
- Nykrin, Rudolf (Hrsg.). 2013. *Basiswissen Musik*. Stuttgart/Mainz: Ernst Klett/Schott Music.
- OECD – Organization for Economic Co-operation and Development. 2011. Growing Income Inequality in OECD Countries: What Drives it and How Can Policy Tackle it? <https://www.oecd.org/social/soc/47723414.pdf> (Zugegriffen: 14. Mai 2023).
- Ovens, Carsten. 2017. Filterblasen. Ausgangspunkte einer neuen, fremdverschuldeten Unmündigkeit? *kommunikation@gesellschaft* 18(2):1-29 (Aufsatznr. 3).
- Parzer, Michael. 2011. *Der gute Musikgeschmack. Zur sozialen Praxis ästhetischer Bewertung in der Popularkultur*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Prähofer, Karin. 2011. *De te fabula narratur. Eine bildungssoziologische Auseinandersetzung mit Pierre Bourdieu*. Wien: Universität Wien (Hochschulschrift).
- Puffer, Gabriele und Bernhard Hoffmann. 2022. Professionelle Kompetenz(en) von Musiklehrkräften: Ein empirisch begründetes Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 25:497–518.
- Rat für kulturelle Bildung e.V. 2017. *Eltern/Kinder/Kulturelle Bildung. Horizonte 2017. Studie: Eine repräsentative Befragung von Eltern zur Bedeutung und Praxis kultureller Bildung*. [https://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/studien/Eltern\\_Kinder\\_Kulturelle\\_Bildung\\_2017.pdf](https://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/studien/Eltern_Kinder_Kulturelle_Bildung_2017.pdf) (Zugegriffen: 14. Mai 2023)
- Reinecke, Christiane. 2017. Der (damalige) Geschmack der Bourgeoisie. Eine historische Re-Lektüre von Pierre Bourdieus »Die feinen Unterschiede« (1979), in: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* 14(2):376-383.
- Rhein, Stefanie, Renate Müller und Marc Calmbach. 2008. Der soziale Gebrauch von Musik und musikalische Selbstsozialisation: Musiksoziologie zwischen Klassen- und Individualisierungstheorie. In *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*. Hrsg. Karl-Siegbert Rehberg, 4884-4895. Frankfurt am Main: Campus.
- Sachsse, Malte. 2019. Vom Like zum Mashup? Partizipation als Gegenstand und Kategorie einer Didaktik der Popmusik. In *Musikalische Sozialisation und Lernwelten*. Hrsg. Gabriele Enser, Bernhard Gritsch und Fritz Höfer, 181-204, Münster: Waxmann Verlag.
- Schott – Schott Music GmbH & Co. KG. 2023 (o. J.). *Lehrwerke der Sekundarstufen*. <https://www.schott-music.com/de/paedagogik/sekundarstufen/lehrwerke.html> (Zugegriffen: 14. Mai 2023).

- Schwartz, Christine. 2010. Earnings Inequality and the Changing Association between Spouses' Earnings. *American Journal of Sociology* 115(5):1524-1557.
- Thöneböhn, Franz Heinrich. 1995. *Rezeption und Verwendung des geographischen Schulbuches in der Sekundarstufe I. Interviewstudie zum Umgang von Lehrern mit dem geographischen Schulbuch bei curricularen Entscheidungen, bei der Unterrichtsplanung und im Unterricht*. Bochum: Ruhr-Universität Bochum (Hochschulschrift).

## II Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1** Überblick über die Kapitelnamen im Lehrwerk *“DREIKLANG MUSIK 5/6”*; 24  
Einordnung in die Kompetenzschwerpunkte des Fachlehrplans Musik, mit den absoluten Seitenzahlen sowie ihrem Anteil am Gesamtwerk.
- Abb. 2** Kategorisierung der Einträge aus *“Liedverzeichnis”* aus *“DREIKLANG MUSIK 5/6”* 28  
nach angegebenen Kategorien; mit absoluten Anzahlen der Liederträge, dem relativen Anteil an der Gesamtzahl der Liederträge, sowie dem kumulierten relativen Anteil nach den Kategorien.
- Abb. 3** Kategorisierung der Einträge aus *“Hörbeispiele im Dreiklang”* aus *“DREIKLANG MUSIK 5/6”* 28  
nach soziokulturellen Kategorien; mit absoluten Anzahlen der Hörbeispiele, dem relativen Anteil an der Gesamtzahl der Hörbeispiele, sowie dem kumulierten relativen Anteil nach den Kategorien.
- Abb. 4** Überblick über die Kapitelnamen in *“musik live I”*; Einordnung in die 31  
Kompetenzschwerpunkte des Fachlehrplans Musik, mit den absoluten Seitenzahlen sowie ihrem Anteil am Gesamtwerk.
- Abb. 5** Kategorisierung der Einträge aus *“Liederverzeichnis”* aus *“musik live I”* nach 34  
angegebenen Kategorien; mit absoluten Anzahlen der Liederträge, dem relativen Anteil an der Gesamtzahl der Liederträge, sowie dem kumulierten relativen Anteil nach den Kategorien.
- Abb. 6** Kategorisierung der Einträge der Hörbeispiele aus *“musik live I”* nach 35  
soziokulturellen Kategorien; mit absoluten Anzahlen der Hörbeispiele, dem relativen Anteil an der Gesamtzahl der Hörbeispiele, sowie dem kumulierten relativen Anteil nach den Kategorien.



### III Eidesstattliche Erklärung

<b>Name:</b> Müller	<b>Vorname:</b> Julian
<b>Geb.-Datum:</b> 17.09.1997	<b>Matrikel-Nr.:</b> 217233769

Hiermit erkläre ich an Eides statt gegenüber dem Institut für Soziologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, dass die vorliegende schriftliche Arbeit mit dem Thema:

**Chancengleichheit im Musikunterricht**  
Untersuchung soziokultureller Ausrichtungen im Musikunterricht  
anhand von Lehrbuchanalysen

**Titel der Lehrveranstaltung:**

Abschlussmodul Soziologie (Am)

**im Wintersemester 2022/2023**

selbständig und nur unter Zuhilfenahme der im Quellen- und Literaturverzeichnis genannten Werke angefertigt wurde.

Halle, den 13.06.2023

Eigenhändige Untersc