

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)

Herausgegeben von
Jürgen Vogt

In Verbindung mit
Anne Niessen, Martina Benz, Lars Oberhaus und Christian Rolle

Kontaktadresse:
<http://www.zfkm.org>

Elektronischer Artikel

Der musikalische Bildungskanon – ein bürgerliches Trauerspiel? Zum Funktionswandel musikalischer Kanonisierungen in der Schule

<http://www.zfkm.org/2019-vogt.pdf>

© Jürgen Vogt, 2019, all rights reserved

Jürgen Vogt

Der musikalische Bildungskanon – ein bürgerliches Trauerspiel? Zum Funktionswandel musikalischer Kanonisierungen in der Schule

Die vor einigen Jahren geführte Diskussion um das Pro und Contra eines musikpädagogischen Kanons (Konrad-Adenauer-Stiftung 2006, Kaiser et al. 2006, Orgass 2007, Gauger & Wilske 2007) ist ebenso schnell verebbt, wie sie entstanden ist. Weniger polemisch gefärbte Auseinandersetzungen mit dem Stichwort „Inhalte des Musikunterrichts“ blieben sporadisch (Richter 2004; Vogt, Rolle & Heß 2010). Oberflächlich gesehen erübrigt sich die Debatte natürlich: Die Idee eines obligatorischen Bildungskanons ist theoretisch längst ad acta gelegt, und es gehört eher zu den diskursiven Ritualen der Bildungspublizistik, dass sie in bestimmten Abständen stets erneut bemüht (zuletzt in aufgefrischter Form Kerstan 2018) und natürlich mit großem verbalem Schwung dann wiederum kritisiert wird (siehe etwa Schläbitz 2017). Darüber hinaus hat sich in den schulischen Curricula und Lehrplänen für das Fach Musik die von der Adenauer-Stiftung (hier = KAS) so heftig attackierte Kompetenzorientierung bundesweit etabliert, wenn auch sicherlich unterschiedlich differenziert und mit unterschiedlicher Begeisterung.

Wenn man nun aber von der Frage nach einem musikpädagogischen *Bildungskanon großer Werke* zunächst einmal absieht, so wird man nicht behaupten können, innerhalb der Musikpädagogik sei das Problem, inwieweit der Musikunterricht sich überhaupt auf *kanonische Inhalte* stützen kann und sollte, hinlänglich diskutiert worden; auch die oben angesprochenen Publikationen, mit der Ausnahme von Heß 2006 und 2016, tun dies kaum. Gehaltvoller als Kanon-Bashing oder Kanon-Restituierung ist daher sicherlich die Frage, wie es denn die Musikpädagogik generell mit der *Kanonisierung* ihrer Inhalte und Themen hält. Bedenkt man die gesellschaftliche Funktion von Schule und schulischem Unterricht, so ist dieses weiter gefasste Thema der Kanonisierung keinesfalls so leicht beiseite zu schieben, wie der Kanon der KAS. Wohl nicht zufällig bezeichnet Heinz-Elmar Tenorth, gewiss kein Apologet unreflektierter pädagogischer Traditionsbestände, Kanonisierung als „zentrale Funktion der Schule“ (Tenorth 2012, S. 21) und schließt daran an: „Die Frage ist nicht, ob wir einen Bildungskanon brauchen; denn selbstverständlich braucht ein jedes Bildungssystem einen Kanon – sonst kann es überhaupt nicht ernsthaft seine Arbeit aufnehmen“ (ebd.). Selbstverständlich denkt Tenorth hier nicht an einen Kanon bestimmter unausweichlicher Gegenstände, sondern daran, dass Schulen in öffentlichen Bildungssystemen bei aller zugestandenen Diversität schon rein funktional ein gewisses Maß an Kanonisierung benötigen, da sie sonst ihre gesellschaftliche Aufgabe verfehlen (ausführlicher Diederich & Tenorth 1997, S. 88ff.). Die Frage ist also nicht, ob auch die Musikpädagogik einen Kanon benötigt, sondern, um welche Art von Kanon es sich hierbei überhaupt handeln kann.

Damit soll bereits signalisiert sein, dass die folgenden Ausführungen sich nicht, oder jedenfalls nicht zentral, mit der Frage nach „dem“ musikalischen Kanon beschäftigen (vgl. dazu Pietschmann & Wald-Fuhrmann 2013), sondern mit dem musikpädagogischen, schulischen

Kanon. Ganz auszublenden ist der „außerschulische“ Kanon dabei natürlich nicht, da der schulische Kanon in ganz bestimmter Form auf ihn bezogen bleibt. So richtet sich z.B. die Kritik am Kanon der KAS vor allen Dingen darauf, dass hier Kanonvorstellungen auf und in die Schule projiziert werden sollen, die als Abbild soziokulturell bedingter Wertungen verstanden werden können, deren ideologisch nur notdürftig verdeckte Selektivität sich nicht mit den Ansprüchen einer allgemeinbildenden Schule¹ in Übereinstimmung bringen lassen. Dabei stützt sich die Kritik nicht so sehr darauf, dass mit solch einem Kanon Bildungsbarrieren errichtet werden, sondern verdankt sich vor allem der Einsicht solch ein gesellschaftlicher Kanon im Singular schon lange nicht mehr existiert und dass man vielmehr mit einer Reihe von (Sub-, Partial-, Teil-)Kanones rechnen muss, die sich schulisch nicht mehr in „dem“ Bildungskanon abbilden lassen².

Aber auch die Vorstellung, mit einer Pluralisierung des musikalischen Kanons wäre das Problem gelöst, ist nicht nur aus quantitativen oder pragmatischen Gründen unzulänglich. Gewiss, in der Schule ist schon zeitlich gesehen nicht alles machbar, und nicht jede ‚Musiklehrkraft‘ kann alles unterrichten. Aber in erster Linie wäre auch die bloße Pluralisierung eine Form des „Abbild-Kanons“, welche die gesellschaftliche Funktion des speziell *schulischen* Kanons nicht hinlänglich berücksichtigt. Hierzu noch einmal Tenorth: Der schulische Kanon ist

„Ausdruck für die gesellschaftliche Erwartung, dass in aller Pluralität der Normen und Werte und trotz der unübersehbaren Flut und Fülle des immer anwachsenden Wissens die Prämisse für Kommunikation – und zwar die kognitiven wie die sozialen, normative und ethische Prämissen, Grundbestände des Wissens und Formen ihrer Erzeugung und Bewertung – tatsächlich generalisiert werden: Kanon bildet Kanon, schulischer Kanon präformiert gesellschaftlich erwünschte Kompetenzen und Verhaltensmuster. Das, die Kanonbildung und -durchsetzung, das ist die kulturelle Funktion der Schule; dass sie diese Erwartung zuverlässig bedient, führt zu der spezifischen Gestalt, mit der ein Bildungskanon im Bildungswesen institutionalisiert ist: Er fixiert und normiert Wissen und Können, Erwartungen und Normen, Standards und Praktiken, Themen und Muster ihrer Sequenzierung – das sind die schulischen Modi, in denen der Bildungskanon existiert“ (Tenorth 2012, S. 23).

Das ist natürlich zunächst einmal eine rein funktionalistische Sichtweise, die von jedweden Inhalten absieht. Festzuhalten bleibt: Der schulische Kanon ist auf den gesellschaftlichen Kanon in doppelter Weise bezogen. Zum einen fließen allgemeine Kanonvorstellungen in den schulischen Kanon ein, während zum anderen der schulische Kanon und seine Vermittlung bestimmte (kaum untersuchte) Auswirkungen auf den allgemeinen Kanon haben. Dieser Vorgang

¹ Für die Berufsbildung und für sonderpädagogische Förderbedarfe galten und gelten ohnehin andere Bedingungen – ein Faktum, das z.B. in der derzeitigen Forderung nach Inklusion bislang wenig bedacht zu sein scheint.

² Man kann natürlich versuchen, diese Probleme zu umgehen, indem man die Kanonbildung allein auf ästhetische Wertungen stützt, die sich als objektiv verstehen (vgl. für die Musikwissenschaft Walter 2013, für die Literaturwissenschaft Freise 2013). Diese Position ist schon innerhalb der Musik- und Literaturwissenschaft – vorsichtig gesagt – mehr als umstritten (z.B. bei Hentschel 2013); ihre einfache Übertragung auf schulische Bedingungen wäre darüber hinaus als „Abbild-Kanonisierung“ zu verstehen, welche die Notwendigkeit pädagogischer Transformation überschlägt. Aber: Eine völlige Ausklammerung ästhetischer Wertungen zugunsten rein gesellschaftlicher Funktionsbestimmungen von Kanones (vgl. etwa Beilein 2013, Starre 2013) wäre ein Soziologismus, der die Unhintergebarkeit der ästhetischen Dimension von Musik verfehlt – man kann den Aufstieg Beethovens zum kanonischen Komponisten nicht ohne ästhetische Wertungen erklären, aber gewiss nicht durch diese ausschließlich.

bleibt aber schulpädagogisch gefiltert und modifiziert: Nicht-schulische Kanones haben keinen Lehrplan, ihr Erwerb ist nicht durch eine Stundentafel zeitlich limitiert und schon gar nicht sind sie verpflichtend für alle, sie werden nicht in curricularer Form zeitlich geordnet und schließlich haben sie auch keine Selektionsfunktion, die über Leistungen nach dem Muster „richtig/falsch“ oder „besser/schlechter“ Anschlusskarrieren reguliert. In Anlehnung an Stuck (2013, S. 188ff.) kann man darüber hinaus von folgenden spezifischen Rahmenbedingungen für die Entstehung des schulischen Musik-Kanons ausgehen:

- Der Status des Schulfaches Musik (je höher der Status, desto wichtiger Kanonisierungen und *vice versa*)
- Die Bildungsziele des Musikunterrichts, etwa im Hinblick auf übergeordnete Ziele (z.B. soziale Lernziele unabhängig von inhaltlicher Kanonisierung) oder auf die Selektionsfunktion des Faches (schwache Selektionsfunktion = geringe Kanonisierung)
- Qua Unterricht kann die Schule einen musikalischen Kanon in musikalische Praxis umsetzen, also in Maßen so etwas wie eine eigene Form der Kanonisierung betreiben („Schul-Kanon“ – Von *Peter und der Wolf* bis zur *Moldau*), die allerdings kaum Einfluss auf den allgemeinen Kanon hat.
- Nicht nur dadurch, *was* gehört und gespielt wird („materieller Kanon“), sondern auch dadurch, *wie* dieses geschieht („Deutungskanon“³, z.B. im handlungsorientierten Unterricht) gewinnt die Institution Schule Einfluss auf die Form der Kanonisierung.

Dies alles mag man zugestehen, solange man sich auf einer deskriptiven Ebene bewegt. Analytisch führt diese Beschreibung aber nicht wesentlich weiter, solange die „gesellschaftlichen Erwartungen“ nicht thematisiert werden, von denen Tenorth ganz zu Recht, aber rein formal spricht, und die Kanonisierungen notwendig machen. Es handelt sich hier wie selbstverständlich um die Erwartungen der *modernen* Gesellschaft, in der *zugleich* Individualität und Pluralität zugelassen (wenn nicht erwünscht) sind, und die dennoch Universalität in Gestalt kanonischer Inhalte verschiedenster Art einfordert⁴. Im folgenden Text soll dabei die These vertreten werden, die *moderne Gesellschaft* sei in ihrem Kern identisch mit der *bürgerlichen Gesellschaft*, und dies nicht nur in der Vergangenheit, sondern, modifiziert, auch in der Gegenwart⁵. Wenn dies zutrifft, so ist die Kritik am bürgerlichen Bildungskanon im Namen von Pluralität und Individualität zwar berechtigt (vgl. die meisten Beiträge in Kaiser et al. 2006), ignoriert aber, wie sehr sie selbst noch bürgerliches Denken darstellt. Der klassische musikalische ‚Bildungsbürger‘, der sich zu Recht oder zu Unrecht auf kanonische Inhalte und Gegenstände als

³ Vgl. zu diesen und anderen Begriffen der literaturwissenschaftlichen Kanondiskussion Anz 1998.

⁴ Vor-moderne bzw. vor-bürgerliche Formen der Kanonisierung spielen daher für unseren Zusammenhang keine Rolle; sie sind, wie z.B. die *Septem Artes Liberales*, für eine ständische Gesellschaft konzipiert, die selbstverständlich gar nicht erst versucht, Individualität und Universalität in einem Kanon für alle miteinander zu versöhnen (vgl. allgemein dazu immer noch Dolch 1959, auch Fuhrmann 2004, für die Musikpädagogik ebenso Schünemann 1931).

⁵ Diese These, die natürlich diskutabel ist, kann an dieser Stelle nicht ausführlich begründet werden. Siehe dazu u.a. Siegrist 1994, Fischer 2008, Reckwitz 2010.

Teil seines, bourdieusch gesprochen, kulturellen Kapitals beruft, mag als Sozialfigur weitestgehend verschwunden (so u.a. bei Jungmann 2008) oder in die „Hochkulturszene“ abgewandert sein (vgl. Schulze 1993, S. 275ff.). Bürgerliche Bildung hat aber in erster Linie einen Gestaltwandel vollzogen, denn auch eine individualisierte und pluralisierte post-bürgerliche musikalische Bildung rekuriert auf universalisierten Vorstellungen, die freilich nicht mehr durch einen starren Kanon musikalischer Werke grundiert werden können. Bürgerliche Bildung ist dadurch gekennzeichnet, dass sie erfolgreich leugnet, genau das zu sein, was sie ist: bürgerlich. Diese Eigenheit sorgt dafür, dass sie am Leben bleibt, auch wenn ihr Tod, oder weniger dramatisch: ihr Verschwinden mehr als einmal verkündet wurde. *Kanonisierung* und *Entkanonisierung* sind dabei Parallelerscheinungen und Symptome von Prozessen gesellschaftlicher *Verbürgerlichung* und *Entbürgerlichung*, die in ihrem Zusammenhang zunächst einmal angemessen analysiert werden sollten. Zu dieser Analyse will der folgende Text zumindest erste Bausteine anbieten.

Mensch und Bürger: Die Exposition des Problems bei Wilhelm von Humboldt

Die bürgerliche Pädagogik beginnt damit, dass in ihr das universale Subjekt – „der Mensch“ – und das empirische, bürgerliche Subjekt zusammenfallen sollen. Das Faktum, dass sie dies nicht tun, macht die Grundspannung bürgerlicher Pädagogik bis heute aus und liefert in Gestalt des Bildungsbegriffes vielfältige Anschlussmöglichkeiten, die von ideologiekritischer Ablehnung bis hin zu utopischen Hoffnungen reichen. Unter „bürgerlicher Pädagogik“ wird dabei hier ganz traditionell die Theorie (weniger die Praxis) der Erziehung und Bildung „im Entstehungsprozeß der bürgerlichen Gesellschaft in Deutschland“ ab ca. 1800 verstanden (vgl. Tenorth 2000, S. 122ff.)⁶. Das 19. Jahrhundert ist dabei nicht als „bürgerliches Jahrhundert“ aufzufassen, sondern vielmehr als sich stetig veränderndes „Jahrhundert der Verbürgerlichung“. Diesem Verständnis liegt die „Überlegung zugrunde, daß sich Bürgertum letztlich nur in *prozessualen* Kategorien beschreiben und analysieren läßt, als permanenter Prozeß der Konstituierung; zugleich aber auch der Fragmentierung“ (Hettling 1999, S. 22) – analog gilt dies auch für die bürgerliche Pädagogik.

⁶ In Anlehnung an Hettling (1999, S.2, Fn. 2) möchte ich lieber von „Bürgergesellschaft“ sprechen, wenn es um die historisch konkrete Sozialformation geht, und von „bürgerlicher Gesellschaft“, wenn damit die Utopie der realisierten Hoffnungen und Ansprüche des Bürgertums auf Gleichheit, Freiheit und Brüderlichkeit *aller* gemeint ist. Die Bürgergesellschaft ist demnach vor allem eine Gesellschaft der Bourgeoisie, die bürgerliche Gesellschaft ist eine der Citoyens. Nach Kocka (2008) handelt es sich bei „Bourgeoisie“ um eine „aufsteigende schmale Schicht, die sich aus Besitzenden und Gebildeten zusammensetzte und für die das Wort ‚bürgerlich‘ in einer neuen Weise in Gebrauch kam: im Sinne von Besitzbürgertum *und* Bildungsbürgertum“ (S.4). Der „Citoyen“ ist demgegenüber Bestandteil „einer modernen, säkularisierten Gesellschaft freier, mündiger Bürger [...], die ihre Verhältnisse friedlich, vernünftig und selbständig regelten, ohne allzu viel soziale Ungleichheit, ohne obrigkeitsstaatliche Gängelung, individuell und gemeinsam zugleich. Dazu bedurfte es bestimmter Institutionen: des Marktes, einer kritischen Öffentlichkeit, des Rechtsstaates mit Verfassung und Parlament“ (ebd., S. 5). Das Programm der „Citoyens“ oder auch der eigentlich bürgerlichen Gesellschaft ist in seinem Kern universal: „Durch Schulbildung, Literatur, Theater, Erziehung, Disziplin, Umgestaltung des öffentlichen Lebens sollte es alle prägen: der Bürger auf dem Weg vom *bourgeois* zum *citoyen*“ (ebd.). Vgl. insgesamt dazu: Riedel 1972, 1975; Hellekamps 2004.

Hier den Anfang in der Bildungs- und Schultheorie Wilhelm von Humboldts zu suchen, scheint zunächst einmal sicherlich wenig originell zu sein. Diese Wahl ist aber insofern begründet, als bei Humboldt wie bei keinem anderen die Spannung zwischen Individualität und Universalität, zwischen Individuum und Vergesellschaftung sowohl besonders ausgeprägt ist, als auch letztlich unaufgehoben bleibt – eine Konstellation, die sich bis in seine Lehrplanvorstellungen fortsetzt. Ein paar grobe Striche müssen in unserem Zusammenhang genügen, um die Richtung von Humboldts Überlegungen anzudeuten (vgl. aus einer unübersehbaren Menge an Sekundärliteratur u.a. Menze 1965, Buck 1984, Benner 1990).

Wenn Humboldt von „dem Menschen“ spricht, so meint er nicht etwa „den Menschen an sich“, als Gattungssubjekt, sondern immer den individuellen Menschen, den unverwechselbaren und irreduziblen Einzelnen. Humboldt unterstellt dabei, dass der Wesenskern des Individuums als eine „lebendige Kraft“ zu bestimmen ist (Humboldt, Werke, Bd. I, S. 478), die sich, zumal in der Erziehung, jeder vollständigen Erfassung und Beherrschung entzieht. Es ist, wie Humboldt in seiner Studie *Das achtzehnte Jahrhundert* (1796/97) anmerkt, „ein schlechterdings vergebliches Bemühen, das Wesen eines Menschen vollständig aus den Umständen, die auf ihn eingewirkt haben, herleiten und durchaus begreifen und darstellen zu wollen. Wie tief man eindringen, wie nah man zur Wahrheit gelangen möchte, so bleibt immer doch Eine unbekannte Grösse zurück: die primitive Kraft, das ursprüngliche Ich, die mit dem Leben zugleich gegebene Persönlichkeit. Auf ihr beruht die Freiheit des Menschen, und sie ist sein eigentlicher Charakter“ (Werke, Bd. I, S. 479).

Wie immer man diesen energetischen Begriff der „Kraft“ nun auch auffassen mag: Das „ursprüngliche Ich“, von dem Humboldt spricht, ist durch universalisierende Einwirkungen nicht zu fassen und kaum zu verändern. Hier schließt Humboldts vielzitiertes Fragment zur *Theorie zur Bildung des Menschen* unmittelbar an. Das Ich bleibt nämlich nicht in sich verkapself, sondern drängt, aufgrund eines von Humboldt angenommenen anthropologischen „Bildungstriebes“, von sich aus nach Außen:

„Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will. Da jedoch die blosse Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die blosse Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fort dauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich“ (Werke, Bd. I, S. 235).

Eine egozentrische Tendenz ist hier unübersehbar: Der Mensch bedarf zwar der Welt, aber nur, weil ihre Aneignung zu seiner „inneren Verbesserung und Veredlung“ beiträgt (ebd.). Eine irgendwie geartete Sozialperspektive fehlt hier ganz; das Ich benötigt ein Es, aber nur um seiner selbst willen und weil er etwas braucht, „dessen eigentlich unterscheidendes Merkmal es ist, NichtMensch, d. i. Welt zu seyn“ (ebd.). Es gibt auch eine das Individuum transzendierende Perspektive, aber die besteht in der Aufgabe, „dem Begriff der Menschheit in unsrer Person [...] einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen“ und zwar „durch die Verknüpfung unsres Ich mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Werke, Bd. I, S. 235f.), was, wie Humboldt konzidiert, als „ein überspannter Gedanke“ (ebd., S. 236) erscheinen mag.

Es ist schwer vorstellbar, dass und wie eine solche Auffassung von Bildung mit universal ausgerichteten Erziehungs- und Unterrichtsvorstellungen vermittelbar sein soll. Es ist auch nicht ersichtlich, welche Ausschnitte von „Welt“ gewissermaßen als „Bildungsgegenstände“ denn besonders gut oder auch gar nicht geeignet sein könnten. Dieses ist streng genommen auch nicht festlegbar, denn es kommt immer darauf an, was sich situativ und kontingent für die je irreduziblen Individuen und ihre „Kraft“ als Übungsmaterial eignet. Humboldts Bildungstheorie ist Musterbeispiel für eine „formale Bildungstheorie“, in der die möglichen Gegenstände der Bildung vor allem in ihrer Funktion für das sich bildende Subjekt gesehen werden. Es ist vor diesem Hintergrund auch wenig verwunderlich, dass sich Humboldt in seiner großen staats-theoretischen Studie *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen* (1792) kritisch zu den Ansprüchen des Staates äußert, die Individuen in Zwangsbeschulung zu nehmen. Hier heißt es, ebenfalls viel zitiert: „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Werke, Bd. I, S. 64). Die Vorstellung, der Staat könnte in öffentlicher Erziehung etwas zu diesem „Endzweck“ beitragen, muss nun ganz und gar als ein „überspannter Gedanke“ erscheinen. Humboldt operiert an dieser Stelle mit dem Dual „Mensch/Bürger“, wobei mit „Mensch“ das irreduzible Subjekt der Bildung, und mit „Bürger“ der Bürger des absolutistischen Staates gemeint ist:

„Gewiss ist es wohlthätig, wenn die Verhältnisse des Menschen und des Bürgers soviel als möglich zusammenfallen; aber es bleibt diess doch nur alsdann, wenn das des Bürgers so wenig eigenthümliche Eigenschaften fordert, dass sich die natürliche Gestalt des Menschen, ohne etwas aufzuopfern, erhalten kann [...]. Ganz und gar aber hört es auf, heilsam zu sein, wenn der Mensch dem Bürger geopfert wird. [...] Daher müsste, meiner Meinung zufolge, die freieste, so wenig als möglich schon auf die bürgerlichen Verhältnisse gerichtete Bildung des Menschen überall vorangehen“ (Werke, Bd. I, S. 106).

Der absolutistische Staat, so Humboldt, kann gar nicht anders, als in der öffentlichen Erziehung eine „gewisse bürgerliche Form“ anzustreben (ebd., S. 107) und eine gewisse „Einförmigkeit der Wirkung“ (ebd., S. 108) zu erzielen. Dies richtet sich offenkundig gegen die Aufklärungspädagogik, die im Rahmen (berufs)ständischer Erziehung verblieb und den Kontrast „Mensch vs. Bürger“ zumindest nicht konsequent thematisierte (vgl. dazu Benner 1990, S. 176ff.). Theoretisch müsste die öffentliche Erziehung das Kunststück fertigbringen, eine Erziehung „für den Menschen“ zu praktizieren, die dann doch „Erziehung zum Bürger“ ist. Es ist offensichtlich, dass Humboldt hier eine Kritik des absolutistischen Staates einführt, der eben dies nicht ermöglichen kann – für die Erziehung des Menschen empfiehlt er daher die Familienerziehung, die ohne staatliche Zwecksetzungen stattfindet. Humboldt, so sieht es jedenfalls Dietrich Benner, „verfolgte das in der Idee allgemeiner Menschenbildung verpflichtete Ziel, die Heranwachsenden, ohne sie geburtsständisch oder nach Erfordernissen des Marktes für vorgegebene Abnehmererwartungen zu qualifizieren, auf eine selbstverantwortete Mitwirkung an der menschlichen Gesamtpraxis vorzubereiten und zu Partizipanten einer neuen, in Entstehung begriffenen bürgerlichen Öffentlichkeit zu bilden“ (Benner 1990, S. 178).

Ob Humboldt dies bereits wirklich im Sinne hatte, sei dahingestellt. Auf jeden Fall erscheint es angesichts Humboldts Ablehnung der staatlichen Erziehung zunächst verwunderlich, dass er wenige Jahre später eine aktive Rolle in der preußischen Reformpolitik spielt. Jedoch

vermag er hier „die Homogenisierung der Staatsbürgerschaft mit der Akzeptanz gesellschaftlicher Gegebenheiten zu verbinden, indem er soziale Ungleichheiten in die Verschiedenheit individueller Fähigkeiten und Neigungen übersetzt“ (Reitz 2003, S. 108). Die Ablehnung der staatlichen Erziehung wandelt sich hier so, dass diese nun die Individuen nicht mehr in eine bestimmte Richtung lenken soll, sondern vielmehr die Möglichkeitsbedingungen für allgemeine Bildung bereitzustellen habe. Die „Welt“, derer die Individuen zu ihrer Bildung benötigen, soll ihnen nun in gewissen Ausschnitten in der Schule zur Aneignung angeboten werden, um erst danach Spezialisierungen im Sinne „bürgerlicher Verhältnisse“ zu ermöglichen.

Humboldts Vorschlag ist bekannt: In *Der Königsberger und der Litauische Schulplan* von 1809 skizziert er zunächst ein im Grundsatz dreistufiges Bildungssystem, das aus „Elementarunterricht“, „Schulunterricht“ und „Universitätsunterricht“ bestehen soll (Werke, Bd. IV, S. 169). Vor allem wendet sich Humboldt hier gegen die Einführung unterschiedlich ausgerichteter Mittel- oder Realschulen („Ich bin dagegen“, ebd., S. 168), in denen die Idee allgemeiner Bildung wieder torpediert würde. Der Unterricht in Elementar- oder Bürgerschulen und gelehrten Schulen (Gymnasien) ist in seiner Grundstruktur gleich, da er „auf den Menschen überhaupt“ zielt, und nicht auf die spätere Berufstätigkeit des Bürgers:

„Der allgemeine Schulunterricht geht auf den Menschen überhaupt, und zwar
als gymnastischer
ästhetischer
didaktischer und in dieser letzteren Hinsicht wieder
als mathematischer
philosophischer, der in dem Schulunterricht
nur durch die Form der Sprache rein,
sonst immer historisch-philosophisch ist,
und
historischer
auf die Hauptfunktionen seines Wesens“ (ebd., S. 188f.)

Selbstverständlich schwebt Humboldt hier keine frühe Form der Gesamtschule oder ein „Gymnasium für alle“ vor (vgl. Benner 1990, S. 211 ff.). Humboldts Bildungstheorie ist in ihrer schulpädagogischen Umsetzung zwar eine Überwindung der altständischen Gesellschaft, aber natürlich ist sie für die neuständische Gesellschaft nach den preußischen Reformen gedacht. „Bildung für alle“ heißt hier: „Bildung für alle, aber in verschiedenen Formen und nur bis zu verschiedenen Graden“. Auch der Elementarunterricht soll so gestaltet werden, dass er allgemeine Bildung vermittelt, aber ein Übergang ins Gymnasium ist damit nicht wirklich vorgesehen, wenn auch prinzipiell – je nach Geldbeutel und nach einer Prüfung - nicht unmöglich (Werke, Bd. IV, S. 186).

Was Humboldt hier mit wenigen Strichen entwirft, ist eine kanonische Ordnung der Schule, die anthropologisch-bildungstheoretisch fundiert ist, und die auf die unterschiedlichen „Kräfte“ der Individuen zielt. Bildungsrelevant sind natürlich nur solche Ausschnitte oder Teile der „Welt“, die den menschlichen Kräften entsprechendes Entwicklungspotential anbieten und zwar am besten so, dass ein einzelner Gegenstand mit unterschiedlichen Kräften erschlossen

werden kann, z.B. „bald als Begriff des Verstandes, bald als Bild der Einbildungskraft, bald als Anschauung der Sinne“ (Werke, Bd. I, S. 237), und somit als Repräsentation der Welt im Ganzen erscheinen kann. Bei näherer Betrachtung ist ersichtlich, dass hiermit allenfalls so etwas wie kanonische Arbeits- oder Lernbereiche angedeutet sind, die aber nicht zwingend bestimmten Schulfächern oder gar universitären Studienfächern zuzuordnen sind. Von kanonischen Inhalten einzelner Fächer ist daher bei Humboldt gar nicht die Rede; kanonisch sind lediglich die anthropologisch gegebenen Kräfte und die ihnen zugeordneten Gegenstandsbereiche.

Um inhaltliche Füllungen kommt Humboldt aber natürlich nicht herum, und dass es die Fächer Mathematik, Geschichte, Latein und natürlich Griechisch geben sollte, liegt für ihn auf der Hand. Musik erwähnt er nur kurz im Hinblick auf die Elementarschulen (Werke, Bd. IV, S. 177), wie man überhaupt im Hinblick auf den ästhetischen Bereich, abgesehen von einem kurzen Brief zum Zeichenunterricht (ebd., S. 196f.) kaum etwas liest: „Der Schulunterricht theilt sich in linguistischen, historischen und mathematischen“ (ebd., S. 170). Musik kommt für die Gymnasien nicht in Frage, da sie für die gelehrten Schulen als pure „Kunst der Empfindung“ (vgl. Werke, Bd. V, S. 53) nichts beiträgt, was nicht auch durch andere Fächer bereits abgedeckt sein könnte; für die Elementarschulen kann es nur darum gehen, durch Gesangunterricht die Qualität des kirchlichen Gemeindegesangs zu verbessern, zumal Musik mehr als jede andere Kunstform „auf die Gemüther selbst der niedern Volksklassen einzuwirken fähig ist“ (Werke, Bd. IV, S. 38). An diesem Punkt ist also nichts zu lesen von Übung der Kräfte in freier Wechselwirkung mit der Welt: Musik soll direkt auf die Gemüther des Volks einwirken, was ersichtlich hinter Humboldts eigene Bildungstheorie zurückfällt.

Aber auch in den anderen Fächern geht es Humboldt nicht um einen inhaltlichen Kanon. Da er Bildung zuallererst als einen individuellen, energetischen Prozess begreift, verlieren die Gegenstände des Unterrichts, als gewissermaßen zu einem Produkt (Ergon) geronnene Substrate der Geschichte, ihre zentrale Bedeutung. Die Auseinandersetzung mit ihnen muss, soweit dies in der Schule möglich ist, wieder zu einem Prozess verwandelt werden; deswegen soll auch der Sprachunterricht „linguistisch“ auf das Verständnis der Sprache ausgerichtet sein und nicht auf die „Kenntnis der Literatur“ (ebd., S. 174). Natürlich muss immer etwas Bestimmtes gelernt werden, aber in erster Linie geht es Humboldt um das „Lernen des Lernens“ (ebd., S. 170) – nicht etwa, wie die gegenwärtige Verwendung dieser Formel impliziert, um die Schüler auf einen sich stetig wandelnden Arbeitsmarkt und ihre Anpassung an ihn vorzubereiten, sondern um sie in die Lage zu versetzen, den eigenen Bildungsprozess ohne die Anleitung eines Lehrers nach dem Schulbesuch weiter zu führen. Gäbe es das Schulfach Musik bei Humboldt auch im Gymnasium, würde sich an dieser Ausrichtung nichts ändern: Nicht ‚Kenntnis der musikalischen Literatur‘ wäre ihr Proprium, sondern ‚musikalisches Denken‘, nicht allein ‚Lernen von Musik‘, sondern vor allem ‚Lernen des musikalischen Lernens‘.

Damit treibt Humboldt aber das ursprüngliche Problem, wie denn die Individualität der Menschen mit einem Universalismus staatlich organisierter Bildung in Einklang zu bringen wäre, auf die Spitze, anstatt es zu lösen: Der staatliche Unterricht, so die Grundidee, soll den Individuen kanonische Weltzugänge eröffnen, von denen diese dann wiederum Gebrauch im Dienste ihrer je eigenen Bildung machen. Erst danach entscheiden sie selbst, in welcher Form sie in die bürgerliche Gesellschaft eintreten, und welche besonderen Fähigkeiten und Fertigkeiten sie noch erwerben möchten. Die schulische Bildung erweitert die Möglichkeitsbedingungen

von Bildung überhaupt, indem sie Erfahrungsmöglichkeiten bereitstellt, die den meisten Individuen in dieser Form vielleicht gar nicht zugänglich wären.

Hier kann man natürlich kritisch einwenden, dass der Zugang zu dieser Form von Schule dann doch nicht allen offensteht, da Humboldts Idee einer bürgerlichen Gesellschaft diese bereits voraussetzt – an der preußischen Realität geht sie weitestgehend vorbei, weshalb Humboldt auch praktische Kompromisse machen muss, bis er schließlich seine Stellung aufkündigt. Darüber hinaus ist die Schule gewiss kein offenes Angebot, das allein der individuellen Bildung verpflichtet ist, sondern eine Institution, die für bürgerliche Karrieren schlicht unausweichlich ist und an deren Ausgang die Abiturprüfung wartet. Ebenso problematisch ist Humboldts grundsätzlicher Ansatz, allgemeine Bildung mit Absicht ganz rein von allen lebenspraktischen Verwendungsformen anbahnen zu wollen. Deswegen werden alte Sprachen gelehrt (wenn auch nicht für angehende Theologen), ebenso wie die reine (nicht die angewandte) Mathematik, während alle irgendwie berufsbildenden Elemente fehlen. Der Unterricht soll so abstrakt wie möglich sein – und daher repräsentiert er eben nicht die „Welt“, an und mit der man sich bilden kann. Der Humboldtsche Lehrplan kann nur überzeitlich-kanonisch sein, weil er mit der konkreten Individualität der Schüler ebenso wenig zu tun hat, wie mit der tatsächlichen Welt, in der sie leben.

Gerade dieser Universalismus bei gleichzeitiger Präention eines bewahrten Individualismus' aber ist es, der Humboldts Grundidee bis heute so reizvoll macht, wenn auch unter anderen gesellschaftlichen Vorzeichen. Sie erhält sich in Wilhelm Flitners Gymnasialtheorie (vgl. Flitner 1965) und der Idee obligatorischer Aufgabenfelder der reformierten gymnasialen Oberstufe, wie auch in den *Modi der Weltbegegnung*, die im Kontext schulischer Vergleichs- und Leistungsstudien als *Kanonisches Orientierungswissen* den kategorialen Rahmen bilden sollen (vgl. Baumert 2002, S. 113, Klieme et al. 2003, S. 68). Ganz zu Recht weist Tenorth darauf hin, dass in solchen und ähnlichen Versuchen zwar versucht wird, einen Inhalts- oder auch nur Fächerkanon zu überwinden, dass aber das kanonische Denken nicht aufgegeben werden kann, „wenn man Schulwissen nicht in der Beliebigkeit der Fächer historisch, sondern nach seinen Möglichkeiten kategorial interpretiert“ (Tenorth 1994, S. 133). Vor den kanonischen Gegenständen und noch vor dem Fächerkanon kommt die kategoriale Interpretation der Welt, so wie sie die schulische Lehre für die Individuen repräsentiert. Damit ist Humboldts Bildungsidee aber umgedreht: Die „Kräfte“, von denen er ursprünglich spricht, sind die Kräfte des *Individuums*, mit denen es sich die Welt erschließt, während die Kategorien des Unterrichts die *Welt* für die Individuen schon vorab strukturieren und ihre Kräfte kanalisieren sollen – individuelle Wahlmöglichkeiten nach Neigung existieren dann lediglich innerhalb der jeweiligen Aufgaben- oder Lernbereiche: Musik oder Kunst, Biologie oder Chemie etc.

Realitäten des 19. Jahrhunderts

Das dreistufige, allein auf die Entfaltung individueller Kräfte ausgelegte humboldtsche Bildungssystem wurde nicht realisiert, oder jedenfalls nicht so, wie Humboldt es entworfen hatte (vgl. für die Folgezeit Lohmann 1984, für das Gymnasium immer noch Jeismann 1974). Die Kehrseiten seines Entwurfs zeigen sich schnell: Die Praxisferne, die Überbetonung der alten Sprachen, der Formalismus des Unterrichts, die faktische Unzugänglichkeit des Gymnasiums für die meisten Menschen und die damit verbundene Beschränkung auf „Stufe 1“, also auf die

Elementar- oder Volksschule. Was entsteht, ist ein „soziales Klassenschulsystem“ (vgl. die instruktive Abbildung in Diederich & Tenorth 1997, S. 57), in dem die volkstümliche und nationale Erziehung der Elementarschulen in erster Linie auf „Gesinnung“, und der wissenschaftliche und klassische Gymnasialunterricht auf „Studierfähigkeit“ ausgerichtet bleiben. In den sich langsam ausdifferenzierenden Mittelschulen verschwinden dann Humboldts universalistische Ansprüche zugunsten einer vorgegebenen Kombination von Stand und Beruf; mit den Realschulen ziehen die „Realien“ in den Unterricht ein, von denen Humboldt die Schule eigentlich freihalten wollte.

Es ist offenkundig, dass es in den jeweiligen Fächern der verschiedenen Schulformen keinen inhaltlichen Kanon geben kann, der für alle im Sinne von Allgemeinbildung verbindlich wäre. Das Gymnasium bildet allerdings für lange Zeit die Leitinstitution, an der alle anderen Schulen mehr oder weniger gemessen und ausgerichtet werden. Hier ist derjenige Ort, an dem vor allem das Selbstverständnis des Bürgertums schulische Gestalt annimmt und an dem Bildung und die Zuweisung von Karrierechancen durch die Abiturprüfung zu einer problematischen Mischung zusammenfließen. Da Musik aber im Gymnasium nur randständig und nicht als Schulfach vorkommt, gibt es naturgemäß auch keine schulische Kanonisierung, in der die bürgerliche Gesellschaft ihre musikalischen Aspirationen schulpädagogisch aufarbeitet⁷. Der „legitime“ Kanon der Musik als Kanon der bürgerlichen Gesellschaft bildet sich im 19. Jahrhundert völlig unabhängig von irgendwelchen schulischen Adaptionen.

Die Geschichte dieses Kanons ist noch nicht geschrieben (aber: Weber 1992), wohl vor allem, weil die deutsche (historische) Musikwissenschaft lange Zeit selbst als Kanonisierungsinstanz fungiert, ohne ihre eigene Rolle dabei zu reflektieren (vgl. vor allem Hentschel 2006) – tatsächlich eine desaströse Auffassung von Wissenschaftlichkeit, die sich allerdings seit einigen Jahren verändert hat (vgl. die Beiträge in Pietschmann & Wald-Fuhrmann 2013). Faktisch muss man von einer langanhaltenden Phase der *Kanonisierung* sprechen, die mit der speziellen Entwicklung des deutschen Bürgertums im späten 18. und im 19. Jahrhundert einhergeht, genauer gesagt: mit der Konsolidierung des kleinen, aber prägenden gesellschaftlichen Segments, das generell als deutsches Bildungsbürgertum bezeichnet wird. Dass hier auch ästhetische, und nicht nur soziologische Gründe eine Rolle spielen, muss noch einmal betont werden, aber diese ästhetischen Gründe sind lediglich notwendige, keineswegs hinreichende Bedingungen für Prozesse der Kanonisierung. Jan Assmann hat den Vorgang einer solchen Kanonisierung am Beispiel Händels analysiert und dabei auf (mindestens) drei Bedingungen für die Kanonbildung hingewiesen:

„Zu Begriff und Entstehung eines Kanons gehört dreierlei: erstens ein Archiv, aus dessen ausufernden Beständen der Kanon einen Kernbereich des Hochverbindlichen und Maßgeblichen ausgrenzt, zweitens der Bezug auf eine als Altertum oder ‚Goldenes Zeitalter‘ oder wie immer ausgezeichnete Vergangenheit, auf die sich der Begriff der ‚Klassik‘ anwenden lässt, und drittens ein Diskurs, der

⁷ Musik in der Elementarschule erscheint als „Gesangunterricht“ und ist in erster Linie Teil der volkstümlichen Gesinnungspädagogik. Hier gibt es eine eigene Form der Kanonisierung in Gestalt von Volkslied- und Choralsammlungen (vgl. hier Gruhn 1993, S. 112ff.). Der Unterschied des gymnasialen zum volkstümlichen Gesangunterricht ist dann nur noch ein gradueller, aber kein prinzipieller: „Es wurde gesungen – in der Volksschule einstimmig, in den Oberklassen auch mehrstimmig, das war alles“ (ebd., S. 145). Einen verdienstvollen Überblick über die Entwicklung der schulischen Lehrpläne in Deutschland findet man bei Nolte 1975.

sich einerseits durch intertextuelle Bezüge in Nachfolgekunstwerken, andererseits in sprachlichen Metatexten kommentierend auf den Kernbereich bezieht und seine Verbindlichkeit und Maßgeblichkeit für jedes Zeitalter immer wieder neu herausstellt“ (Assmann 2013, S. 101).

Im Bereich der Musik entstehen hier, wie Assmann ausführt, eine Reihe von Problemen: Erstens konnte sie sich nicht wie andere Künste direkt auf eine irgendwie geartete ‚musikalische Antike‘ beziehen. Der musikalische Kanon entsteht also später, im Grunde erst im 19. Jahrhundert, mit der Kanonisierung ‚großer Meister‘ und ihrer Werke (mit Beethoven als Paradigma). Zweitens lässt sich Musik nicht einfach in einem Archiv abspeichern. Zwar entstehen ambitionierte Gesamtausgaben, und die Verbreitung über den Notendruck erreicht auch das bürgerliche Wohnzimmer. Dennoch kann man nicht sagen, dass hier die kanonischen Werke an sich gespeichert werden, da es ‚das Werk‘, musikästhetisch gesehen, gar nicht gibt. Wie Assmann anmerkt, ist Musik (wie auch Theater oder Tanz) auf Realisierung angewiesen, und kanonisch werden diese Realisierungen (Aufführungen, Performanzen) durch das Repertoire im „imaginären Museum“ (vgl. Goehr 1992) des Konzert- und Opernwesens: „Das Repertoire erfüllt im Bereich der performativen Künste die Funktion der Zirkulation und Kommunikation des kulturellen Sinns“ (Assmann 2013, S. 106). Auch in der Musik gibt es dann drittens intertextuelle Bezüge in Nachfolgewerken, und es gibt kommentierende Diskurse, aber diese beziehen sich in erster Linie ebenfalls auf das Repertoire; Diskurse über den Notentext bleiben musikwissenschaftlichen Spezialisten vorbehalten.

Soviel kann man vermutlich sagen: Der Kanon der Musik, so wie er im 19. Jahrhundert entsteht, ist in hohem Maße auf das existierende Konzert- und Opernwesen und das hier entstehende Repertoire angewiesen; Konzert und Oper sind aber wiederum in erster Linie (bildungs)bürgerliche Veranstaltungen. Für den Unterricht auf Elementarschulebene spielt dieses Repertoire selbstverständlich überhaupt keine Rolle. Aber auch in den Gymnasialunterricht ziehen diese kanonischen Werke nicht ein, was sicherlich auch mediale Gründe hat: Mit Klavier und Notentext, den ohnehin kaum jemand angemessen lesen kann, sind Opern und Symphonien nur sehr unzulänglich schulisch zu thematisieren. Mit anderen Worten: Der außerschulische Kanon, so wie er sich überwiegend über das bürgerliche Konzert- und Opernrepertoire konstituiert, hat in dem Augenblick, in dem er langsam Einzug in den Musikunterricht hält (siehe dazu etwa Mies 1931), bereits feste Gestalt angenommen⁸. Im 20. Jahrhundert wird er sich zwar verändern, behält aber, wie am Repertoire von Konzert- und Opernhäusern abzulesen ist, einen erstaunlich festen Kern an Komponisten und Werken. An seine Seite treten aber eine ganze Reihe von Spezial- oder Regionalkanones (z.B. Kanon der Neuen Musik, Rock- und Popkanon), die nicht mehr in dem einen Kanon einer sich gleichfalls ausdifferenzierenden Bürgergesellschaft aufgehoben sind (vgl. z.B. Shreffler 2013, Obert 2013). Unterm Strich wird man, wenn es um die gesellschaftliche Funktion des musikalischen Kanons geht, von einem komplexen Prozess der *Dekanonisierung* im 20. Jahrhundert sprechen müssen, und daher kommen alle Versuche der Musikpädagogik, Anschluss an den bürgerlichen Musik-Kanon des 19. Jahrhunderts zu gewinnen, immer schon zu spät.

⁸ Ein eigenes Thema wäre die Abneigung gegen den Bildungskanon seitens der Jugendmusikbewegung, die zumindest teilweise als kleinbürgerliches Ressentiment zu erklären ist (vgl. Kolland 1979).

So stellt z.B. Leo Kestenberg in seiner programmatischen Schrift *Musikerziehung und Musikpflege* von 1921 die Existenz eines historisch konstituierten Kanons an keiner Stelle in Frage. Was ihn umtreibt, ist dagegen vor allem die Sorge um den Verlust des Kanons als Symptom für die Fragmentierung des ‚deutschen Volkes‘. Ansonsten konstatiert er im Kapitel über die ‚höheren Lehranstalten‘ lediglich: „Zu fordern wäre, daß jeder Schüler über die Hauptepochen der Tonkunst, über ihre charakteristischen Werke und über die großen Meister unterrichtet ist“ (Kestenberg, GS, Bd. 1, S. 42); Ziel ist, wie Kestenberg später formuliert, „die Sicherung unserer deutschen musikalischen Kultur“ (ebd., S. 165), die er offenkundig bedroht sieht. Obwohl Kestenbergs Plädoyer für die Einführung eines obligatorischen Musikunterrichts als Teil des *Fächerkanons* aus Sicht der Musikpädagogik als fortschrittlich erscheint, argumentiert er auf der Inhaltsseite bereits reaktiv: Der Musikunterricht soll absichern, dass die ‚deutsche musikalische Kultur‘ nicht verschwindet – eine Forderung, an der natürlich jeder Schulunterricht scheitern muss. Kestenbergs Ansatz bleibt dabei in sich paradox: Ausgerechnet der bürgerliche Kanon soll für die kulturelle Einheit des ‚Volkes‘ eintreten; im vage bleibenden Begriff des ‚Volkes‘ sollen wiederum die gesellschaftlichen Widersprüche versöhnt werden, für die der Kanon faktisch ein Symptom ist.

Besonders augenfällig für die Verspätung der Musikpädagogik wird dann die Vorstellung eines kompakten musikalischen Kanons, der vor allem im 19. Jahrhundert wurzelt, bei Michael Alt 1968. Dezidiert fordert Alt in seiner *Didaktik der Musik* 23 Jahre nach Ende des 2. Weltkrieges nun endlich die Aufhebung der Trennung von ‚volkstümlicher‘ und ‚höherer‘ Bildung und spricht von einer „angestrebten Demokratisierung der musikalischen Bildung“ (Alt 1968, S. 17). In dieser, so Alt,

„gewinnt die demokratische Forderung ständig an Gewicht, jeden Menschen an Kultur und Kunst teilhaben zu lassen und ihm die Gleichheit der Chancen durch eine breite Streuung der Bildung zu ermöglichen. Bildung ist nicht mehr eine sozialständische Kategorie exklusiver Art, sie ist auf Mitmenschlichkeit und Gesellschaftlichkeit des Menschen gerichtet und erstrebt einen Austausch zwischen den Niveaus und den unterschiedlichen Gruppen der Gesellschaft mit aufwärts gerichteter Tendenz“ (ebd.).

Es geht bei Alt also keineswegs darum, den Inhaltsbereich von ‚Kultur und Kunst‘ in Frage zu stellen. Seine durchaus emanzipatorisch gemeinte Intervention ist darauf gerichtet, die ‚volkstümliche‘ Bildung und die in ihr eingelassenen Standesschranken aufzulösen und den gesamten Musikunterricht Anschluss an die ‚höhere‘ Bildung gewinnen zu lassen: Musikalische Kunstwerke für alle! Was mit ‚Austausch zwischen den Niveaus‘ gemeint ist, erschließt sich aber nicht, denn keineswegs soll ‚volkstümliche‘ Musik wirklich Einzug in die Schule halten. Eindeutig ist hingegen die von Alt nur kurz angedeutete ‚aufwärts gerichtete Tendenz‘: Wenn der Musikunterricht bereits auf seinen unteren Stufen – im Rahmen des hier pädagogisch Möglichen und Sinnvollen – kanonische Musikwerke in den Blick nimmt, so sorgt er für Chancengleichheit, die dann wiederum gesellschaftlichen Aufstieg impliziert. Alt geht also 1968 davon aus, dass bei aller Demokratisierung sowohl musikalisch, als auch gesellschaftlich ein „Oben“ und ein „Unten“ (mit verschiedenen Niveaus) existiert, und der gesellschaftliche Weg nach „Oben“ mit dem musikalischen korreliert. Die Demokratisierung des Musikunterrichts bei Alt entpuppt sich also als Versuch der *Universalisierung der Bürgergesellschaft* und ihres musikalischen Kanons, und keineswegs als *Universalisierung der bürgerlichen Gesellschaft*, wie sie Humboldt vielleicht vorschwebte.

Nach diesem wohl letzten Versuch, den bürgerlichen Musikkanon in Zeiten gesellschaftlicher *Entbürgerlichung* für die Schule zu retten, schreitet die schulische *Dekanonisierung* schnell voran (vgl. den Überblick über diese Jahre bei M. Weber 2005). Zwei Tendenzen überschneiden sich hier: Einerseits die Kritik des ohnehin nicht stabil verankerten schulischen Kanons als Relikt bürgerlicher Standeshegemonie, und andererseits der Versuch, qua (Musik)Pädagogik gesellschaftliche Homogenität (mit) herzustellen, also pädagogisch zu stoßen, was gesellschaftlich ohnehin schon fällt – die *Auditive Wahrnehmungserziehung* ist hier vielleicht an erster Stelle zu nennen (vgl. dazu insgesamt Stroh 2002; Vogt 2017). Die in sich durchaus divergenten Ausrichtungen am Subjekt des Lernens, also Schüler-, Erfahrungs- und Handlungsorientierung, sorgten dann für ein gänzliches Verschwinden des Kanonthemas zugunsten subjektiver Aneignungsformen – aber keineswegs für ein Verschwinden des Kanonproblems. Unbeantwortet bleibt die humboldtsche Frage, wie denn die im Kern bürgerlichen Aspirationen einer Konvergenz von individuellen Rechten und Ansprüchen auf Schülerseite und universalistischen Anforderungen auf Seiten des Bildungssystems miteinander zu vereinbaren sein könnten.

Vom Bildungskanon zur musikalischen Grundversorgung: Umgangsweisen und Basisfähigkeiten

Diese historische *tour de force* muss an dieser Stelle genügen. Für die Verfechter des schulischen Kanons von Musikwerken bleibt offensichtlich nur noch der Rückzug (auch wenn diese, wie im Falle der KAS, als „Bildungsoffensive“ daherkommt): auf eine bloße Setzung kultureller Homogenität (KAS), oder auf die text- oder wertbezogene Legitimation des Kanons, die noch mit seiner historischen Bedeutung unterstützt werden kann. Die Einwände gegen einen solchen Versuch der Objektivierung ästhetischer Wertungen und ihre pädagogische Implementierung sind indes so zahlreich, dass dieser Argumentationsstrang hier nicht weiter verfolgt werden soll.

All dies bedeutet freilich nicht, dass sämtliche Kanonisierungen aus der Musikpädagogik verschwunden sind. Wenn überhaupt irgendetwas während der letzten Jahrzehnte für die Musikpädagogik kanonischen Rang gewonnen hat, so sind es die sog. ‚Umgangsweisen mit Musik‘ (vgl. die ausführliche Analyse bei Kaiser & Nolte 1989, S. 30ff.)⁹. Paradigmatisch wurden diese von Dankmar Venus 1969 in seinem Buch *Unterweisung im Musikhören* vorgestellt¹⁰. In Abgrenzung von der Dominanz des (reproduzierenden) Singens fordert Venus, sämtliche Umgangsweisen mit Musik könnten im Unterricht durchgängig berücksichtigt werden, und zwar als Produktion, Reproduktion, Rezeption, Transposition von Musik, sowie als Reflexion über Musik (vgl. Venus 1969, S. 21f.), inklusive der jeweiligen Spielarten dieser Umgangsweisen. Es ist auffällig, dass Venus betont, diese Umgangsweisen seien als „gleichgewichtige, *eigenständige* Unterrichtsinhalte“ zu begreifen (ebd., S. 21), und zwar vor allem angesichts der Menge und Unübersichtlichkeit denkbarer musikalischer Gegenstände. Die Öffnung des Mu-

⁹ Kanonisch ist sicher auch eine gewisse, schulisch eigensinnig konzipierte Form der „Musiklehre“, auf die ich an dieser Stelle aber nicht weiter eingehen werde.

¹⁰ Bei Venus heißen sie, etwas unglücklich, „Verhaltensweisen gegenüber der Musik“ (Venus 1969, S.21). Andere Bezeichnungen sind im Umlauf; „Umgangsweisen“ ist wohl der weitest verbreitete Terminus.

sikunterrichts für alle Umgangsweisen bedeutet zugleich die Kapitulation vor pädagogisch begründeten kanonischen Inhalten. Die Umgangsweisen werden als Universalien verstanden, die in irgendeiner Form in sämtlichen denkbaren Musiken eine Rolle spielen. Daher ist es auch möglich, sie nicht als Methoden, Sozialformen etc. zu begreifen, sondern direkt als die eigentlichen *Inhalte* des Unterrichts. Als solche sind sie kanonisch: Auch wenn Venus in seinem Buch über das Musikhören als grundlegender Umgangsweise schreibt, müssen sämtliche anderen im Unterricht vorkommen, um Einseitigkeiten zu vermeiden (vgl. ebd., S. 22).

Eine Kapitulation ist dies nun, weil Venus gewissermaßen einen naturalistischen Fehlschluss vollzieht: Nur weil es diese Umgangsweisen *gibt* – und wer wollte dies leugnen –, bedeutet dieses Faktum noch lange nicht, dass sie auch in der Schule eine kanonische Funktion haben *müssen*. Darüber hinaus handelt es sich hier natürlich um eine extreme Form *formaler* Bildung, da Venus bewusst auf jede Form *materialer* Füllung verzichtet und zugleich den Akzent auf die Tätigkeit der Subjekte legt. Die Umgangsweisen sind so allgemein bestimmt, dass sie für jede Art von Musik „passen“, ohne dass damit z.B. irgendetwas darüber gesagt wäre, *wie* und *warum* denn *welche* Musik genau gesungen, gespielt, komponiert etc. werden soll. Schulpädagogisch gesehen ist damit Universalisierung prinzipiell zwar garantiert, da die Umgangsweisen jedem Schüler zugänglich und möglich sind. Ihre Inhaltsleere machen sie aber curricular untauglich, solange sie nicht mit bestimmten Zielen und (gegenständlichen oder thematischen) Inhalten verknüpft werden. Kaiser & Nolte mahnen hier zu Recht ein durchgängiges „didaktisches Prinzip“ an (Kaiser & Nolte 1989, S. 48), durch das erst die Umgangsweisen ihren pädagogischen Sinn erhalten, wie etwa die ‚Orientierung am Kunstwerk‘ bei Michael Alt oder das ‚Primat des Hörens‘ bei Heinz Antholz. Trotz solcher Einwände ist der kanonische Erfolg der Umgangsweisen unbestreitbar; kein Lehrplan, in dem sie nicht in irgend einer Form eine tragende Rolle spielten¹¹. Sie sind erfolgreich, weil sie evident erscheinen und gleichzeitig als Leerformeln fungieren, mit deren Hilfe alles und nichts begründet werden kann.

Diese Eigenschaft macht die Umgangsweisen auch flexibel angesichts der bildungspolitischen Forderung, der schulische Unterricht sei auf *Bildungsstandards*, und damit auf *Kompetenzen* umzustellen. Die Einführung von Bildungsstandards ist natürlich als groß angelegter Versuch anzusehen, den schulischen Unterricht stärker als zuletzt zu kanonisieren. Diese Kanonisierung bezieht sich aber nicht auf den sog. „Input“, also auf Gegenstände und Inhalte des jeweiligen Faches, sondern auf den „Output“, also auf die Lernergebnisse, die wiederum in Form von Kompetenzen beschreibbar und in Form von Testverfahren auch überprüfbar sein sollen (vgl. insgesamt für die Musikpädagogik Knigge 2014).

Die Orientierung an Kompetenzen, so die Autoren der Klieme-Expertise, sei nun allerdings nichts anderes als die schulische Einlösung dessen, was im Bildungsbegriff – und damit ist zweifelsohne der Humboldtsche Bildungsbegriff gemeint (vgl. Klieme et al. 2003, S. 67) – gefordert, aber letztlich nicht realisiert wurde:

„Kompetenzen“ beschreiben aber nichts anderes, als solche Fähigkeiten der Subjekte, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte: Erworbene, also nicht von Natur aus gegebene Fä-

¹¹ Im neuen *Handbuch Musikpädagogik* von 2018 tauchen sie als „Didaktische Handlungsfelder“ wieder auf, während dem Stichwort „Inhalte“ kein eigener Beitrag gewidmet ist, vgl. Dartsch et al. 2018, S.294ff.

higkeiten, die an und in bestimmten Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit erfahren wurden und zu ihrer Gestaltung geeignet sind, Fähigkeiten zudem, die der lebenslangen Kultivierung, Steigerung und Verfeinerung zugänglich sind, so, dass sie sich intern graduieren lassen, z. B. von der grundlegenden zur erweiterten Allgemeinbildung; aber auch Fähigkeiten, die einen Prozess des Selbstlernens eröffnen, weil man auf Fähigkeiten zielt, die nicht allein aufgaben- und prozessgebunden erworben werden, sondern ablösbar von der Ursprungssituation, zukunftsfähig und problemoffen“ (Klieme et al., 2003, S. 65).

Die Frage ist hier natürlich, was denn mit ‚bestimmten Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit‘ gemeint ist. Während in der Klieme-Expertise noch bevorzugt von den an Humboldt angelehnten ‚Modi der Weltbegegnung‘ die Rede ist, geht es wenig später in einer Nachfolgeexpertise in erster Linie um „die Frage nach der Produktivität des Bildungswesens“ angesichts der „Globalisierung von Arbeits- und Bildungsmärkten“ (Klieme, Maag-Merki & Hartig 2007, S. 5). Anders gesagt: Während die Kompetenzen zunächst offen gegenüber konkreten Verwendungszusammenhängen konzipiert sind, ist ihre Funktion ganz offensichtlich auf eine wirtschaftliche Verwertbarkeit in einer allerdings noch unbestimmten Zukunft gerichtet. Damit haben sie aber mehr mit der aufklärerischen Erziehung zur Nützlichkeit zu tun, als mit dem humboldtschen Bildungsgedanken – jeder Schüler soll in die Lage versetzt werden, durch den Erwerb von fachlich zu bestimmenden „Basisfähigkeiten“ (Klieme et al. 2003, S. 66) und einer generalisierten Lernfähigkeit in der Zukunft auf noch unbekannte Problemlagen vor allem des Arbeitsmarktes angemessen und flexibel reagieren zu können.

Damit, so jedenfalls die These, entziehe man sich allen strittigen Kanonfragen inhaltlicher Art, die entstehen, wenn man „noch die Nutzung der Basisfähigkeiten inhaltlich normieren will, so dass z.B. nur gelesen werden soll, was gelesen werden darf. Aber das, die Beherrschung der Basisfähigkeiten in einem einzigen und dann noch moralisch oder normativ eindeutigen Sinne, das können die Pädagogen nicht garantieren“ (ebd., S. 64; vgl. zum Begründungszusammenhang insgesamt Tenorth 1994, S. 166ff.). Mit der Rede von den inhaltlich indifferenten Basisfähigkeiten geht folglich einher, dass Bildungsstandards in erster Linie „die Mindestvoraussetzungen aus[drücken], die von allen Lernern erwartet werden. Diese Mindeststandards müssen schulformübergreifend für alle Schülerinnen und Schüler gelten“ (Klieme et al. 2003, S. 25). Die universale Bildung, die Humboldt mit den Ansprüchen der Individualität versöhnen wollte, schrumpft hier zusammen auf eine generalisierte und zumindest programmatisch auch garantierte *Minimalversorgung*, durch die vor allem eine flächendeckende ‚Employability‘ der Schulabsolventen hergestellt werden soll.

Die Autoren der Klieme-Expertise haben dabei durchaus gesehen, dass die bloße Auflistung einzelner Kompetenzen noch keinen Lehrplan ergibt, und versuchten daher, dieser Gefahr durch die Forderung nach einem je fachlichen ‚Kerncurriculum‘ zu begegnen (vgl. Vogt 2006). Dieses ist nun durchaus nicht normativ indifferent, sondern soll als „Einheit von Zielen und Themen, Kompetenzvorgaben und Gütekriterien, Modellen guten Lebens und angemessenen Lernens verstanden werden“ (Klieme et al. 2003, S. 97). Mit anderen Worten: Ohne intentionale Vorstellungen von musikalischer Bildung (sofern diese eine Nähe zum ‚guten Leben‘ haben) und ohne damit zusammenhängende Entscheidungen inhaltlicher und thematischer Art kann kein Kerncurriculum für das Schulfach Musik erstellt werden und dementsprechend auch kein Kompetenzmodell. Es mag zwar, um in der Sprache der Klieme-Expertise zu bleiben, von der Schule nicht festlegbar sein, dass die Basisfähigkeiten in einem ‚einzigem und dann noch

moralisch oder normativ eindeutigen Sinne‘ verwendet werden dürfen, also etwa durch das ausschließliche Lesen kanonischer Literatur oder das ausschließliche Hören kanonischer Musik. Dies bedeutet aber nicht, dass die Verwendung der Basisfähigkeiten beliebig disponibel ist, zumindest nicht aus Sicht der Schule, wie individuell diese Fähigkeiten später auch immer auf musikalische Praxen bezogen sein mögen. Der Schulkanon, hier etwa in Gestalt der praktizierten Schul-Musik, behält dabei zwar seine partielle Eigenlogik, ist aber ohne Bezug auf den gesellschaftlichen Kanon nicht denkbar. Auch die Tatsache, dass es *den* musikalischen Kanon nicht mehr gibt, kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass es musikalische Kanones verschiedenster Art gibt, zu denen die Schule sich zumindest nicht indifferent verhalten kann. Dazu zum Schluss nun zumindest einige grundsätzliche Überlegungen.

Vom Was zum Wie. Brauchen Allesfresser einen Kanon?

1996 veröffentlichten Richard A. Petersohn und Roger M. Kern in der *American Sociological Review* einen Beitrag, dessen Titel in den Folgejahren als Stichwortgeber für einen weitläufigen kultursoziologischen Diskurs fungierte, der hier auch nicht annähernd angemessen abgebildet werden kann: *Changing Highbrow Taste: From Snob to Omnivore* (zuvor schon Petersohn 1992 und Petersohn & Simkus 1992). Das wichtigste Ergebnis von Petersohns empirischen Studien konnte als eine direkte Widerlegung von Pierre Bourdieus in den 1970er Jahren entwickelte Distinktionstheorie (Bourdieu 1987) gelesen werden: Offensichtlich ließ sich spätestens seit den 1990er Jahren in den USA ein genereller Geschmackswandel konstatieren, der den engen Zusammenhang zwischen Geschmack und sozialer Situierung („snob vs. slob“) und die damit verbundene Dichotomie des Geschmacks unterließ. „High status“ Amerikaner, so Petersohn, begannen nicht nur die Produkte der „fine arts“ zu schätzen, sondern in zunehmendem Maße auch solche, die bislang eher der Populärkultur zuzurechnen waren. Die griffige Formulierung „From snob to omnivore“ fasst diesen Geschmackswandel vom elitären kulturellen Snob hin zum „Allesfresser“, der keine Geschmacksgrenzen mehr kennt, zusammen – und löst damit eine anhaltende Diskussion aus, die aber weiterhin größtenteils auf der theoretischen Folie des Bourdieuschen Ansatzes stattfindet (vgl. hier zusammenfassend etwa Prior 2013, Hazir & Warde 2016, Lizardo & Skiles 2016).

Nur zwei zentrale Ergebnisse dieser Debatten seien hier herausgegriffen. Zum einen kann man erwartungsgemäß nicht davon sprechen, der elitäre, bürgerliche „Snob“ würde sich tatsächlich zum indifferenten „Allesfresser“ wandeln. Tatsächlich muss man hier eher von einem „Multivoren“ sprechen, der ein breiteres Spektrum z.B. an Musiken zu schätzen weiß, aber beileibe nicht *jede* Musik. So wird man z.B. im Hinblick auf die USA nach wie vor von einer sozialen Differenz in der Wertschätzung bestimmter musikalischer Genres und Stile ausgehen müssen, auch wenn (und gerade weil) hier generationale Verschiebungen zu konstatieren sind (vgl. Lizardo & Skiles 2015): Country, Bluegrass, Folk und Gospel gehören in der Regel nicht auf die Speisekarte des Multivoren (ebd., S. 14), während andere Genres durchaus unterschiedliche Bewertungen erfahren. Diese Differenzen sind allein mit ästhetischen Kriterien nicht zu verstehen; vor allem mit den oben genannten Genres sind vor allen Dingen *Lebensstile* gemeint, mit und in denen sich das Gegenteil des vom Multivoren favorisierten Habitus verkörpert, der wiederum überschlägig durch ‚Offenheit gegenüber kultureller Diversität‘ gekennzeichnet werden kann.

Offenheit an sich ist dabei allerdings noch kein Maßstab. Von der kanadischen Soziologin M. Ollivier stammt der Befund, diese Haltung könne wiederum in Formen differenziert werden, die sie als „humanist“, „populist“, „practical“ und „indifferent“ beschreibt (Ollivier 2008). Entscheidend ist hier, sehr kurz gesagt, dass in erster Linie die klassischen „highbrow humanists“, also Individuen mit hohem kulturellem Kapital, eine bewusste Wahl für kulturelle Offenheit treffen. Bei den „populists“ ist eine solche Wahl kaum mit bewussten Begründungen oder mit Kritik an der „mass culture“ verbunden (eher mit Kritik an der „elitist culture“); sie sind als „middle-brow“ Gruppe einzuschätzen, die in ihren kulturellen Präferenzen vor allem auf Entspannung und Unterhaltung setzt. Die „practicals“ wiederum können als „lowbrows“ charakterisiert werden, mit einem recht breiten Spektrum kultureller Interessen, die allerdings kaum auf Wissen oder Können basieren. Am Ende des Spektrums finden sich dann die „indifferents“, die zwar relativ offen gegenüber kulturellen Produkten sind, hier aber keine sonderlich begründeten Vorlieben oder Abneigungen zeigen; vieles ist ihnen schlicht egal (vgl. Ollivier 2008, S. 130ff.). Es scheint demnach, dass die bourdieuschen Distinktionsgrenzen sich mittlerweile auch quer durch verschiedene Formen und Grade der kulturellen Offenheit ziehen, abhängig vom Besitz kulturellen Kapitals und dem damit verbundenen Lebensstil, der in seltener Reinform bei den „highbrow humanists“ anzutreffen ist. „Oben“ und „Unten“ in Sachen des Geschmacks sind daher keineswegs verschwunden; sie realisieren sich lediglich an veränderter Form: „Omnivores would not exist if there were no boundaries to be crossed between high and low, commercial and authentic, global and local cultures” (Ollivier 2008, S. 144)¹².

Wie schon Bourdieu konstatierte, gehört zum Lebensstil nun aber nicht nur der Geschmack, der sich an bestimmten Objekten festmacht. Der Geschmack ist wichtig, aber er vermengt sich unlöslich mit der Art und Weise, wie er in kulturelle Praxen eingebunden ist. Nicht zufällig konzentriert sich die kultursoziologische Forschung fortschreitend auf das „How“ und weniger auf das „What“ des Umgangs mit als „kulturell“ konnotierten Objekten: Die unterschiedlichen *Modi* kultureller Praxis werden mehr und mehr als distinktionsrelevant erkannt (vgl. Jarness 2015)¹³. Diese Praxen lassen sich überschlägig als Formen des *Konsums* beschreiben, die wiederum selbstverständlich von den *Objekten* des Konsums nicht vollständig abgelöst werden können¹⁴. Dabei ist allerdings zu beachten, dass es sich hierbei keineswegs um einen „passiven

¹² „Because there is a tendency in cultural sociology to assume that if traditional ‚highbrow‘ legitimate culture is no longer pervasive this entails that cultural capital itself is less significant“ (Priour & Savage 2011, S. 567). Der Schluss also, dass mit dem Bedeutungsschwund traditioneller Hochkultur gleichzeitig auch kulturelles Kapital an sich seine Bedeutung verliert oder vielleicht ganz als Distinktionsmittel verschwindet, ist falsch. Die egalitaristische Freude, die bei einigen Autoren über das Verblassen der Hochkultur spürbar ist, erweist sich als voreilig.

¹³ Jarness (2015) unterscheidet hier zwischen „intellectual mode of consumption“, „educational mode of consumption“, „luxurious mode of consumption“ und „practical mode of consumption“ (S.76), die recht gut mit „class position“ und kulturellem „capital profile“ korreliert werden können – wenig überraschend, dass der „intellektuelle Modus“ nach wie vor „highbrows“ mit hohem kulturellem Kapital zugeordnet werden kann, während etwas der „luxuriöse Modus“ eher mit hohem ökonomischem Kapital assoziiert werden kann.

¹⁴ Die ästhetischen Qualitäten der Gegenstände sind lange nicht im Fokus kultursoziologischer Studien gewesen, da sie – in einem durchaus häufigen soziologischen Reduktionismus – *allein* als Ableitungen sozialer Sachverhalte interpretiert wurden. Zu einem erweiterten musiksoziologischen Verständnis, das natürlich nicht in einem Essentialismus „objektiver“ ästhetischer Qualitäten mündet vgl. z.B. Hennion 2008.

Konsum“ älterer Prägung handelt, der eher den Unterklassen (negativ) zugeschrieben wird; hier kann man von einer Distinktionslinie zwischen *einfacher* konsumtorischer Wahl und *anspruchsvoller* kuratorischer Aneignung“ sprechen (Reckwitz 2017, S. 298). M.a.W.: Sofern kulturelle Objekte nicht in einen Lebensstil aktiver kultureller Praxis eingespeist werden können, verlieren sie an Bedeutung.

In einer instruktiven Studie haben Prieur & Savage 2011 anhand von Daten aus Großbritannien und Dänemark neun Oppositionspaare herausgearbeitet, in denen Formen und Objekte des kulturellen Konsums anschaulich ausdifferenziert werden (ebd., S. 573ff.; vgl. ähnlich auch Reckwitz 2017, S. 308ff.):

1. Aktive Teilnahme vs. Nicht-Teilnahme (*participation vs. non-participation*). Distinktion geschieht hier vor allem durch die Nutzung öffentlicher kultureller Angebote (Museum, Theater, Konzert, auch bestimmte Sportereignisse), teilweise auch im Hinblick auf Lesepraktiken im Unterschied etwa zum Fernsehkonsum.
2. Wissen vs. Nichtwissen (*Knowledge vs. ignorance*). Offensichtlich besteht nach wie vor ein gewisses Kenntnisgefälle, etwa in Bezug auf Künstler-/Autoren timer Namen, und die Zuweisung der Wichtigkeit von Wissen.
3. Das Abstrakte vs. das Konkrete (*The abstract versus the concrete*). Präferenzen für abstrakte Kunst unterscheiden sich immer noch deutlich von solchen für z.B. Landschaftsmalerei.
4. Das intellektuell Herausfordernde vs. das Entspannende (*The intellectually demanding vs. the relaxing*). Kulturelle Aktivitäten, die eher als anstrengend etc. eingeschätzt werden können (Lesen von Qualitätszeitungen, gezielter Theaterbesuch etc.), sind von primär entspannenden Tätigkeiten deutlich unterschieden, die auch negativ als eskapistisch eingeschätzt werden (Fernsehen).
5. Das Seltene vs. das Gewöhnliche (*The rare vs. the usual*). Menschen mit höherem Bildungsabschluss präferieren exklusivere, unüblichere Formen des Wohnens, des Essens, der Wahl des Lesestoffes etc.
6. Das Teuere vs. das Billige (*the expensive vs. the cheap*). Auch hier zeigen sich Unterschiede in den Feldern des Wohnens, des Essens, der Unterhaltung etc. Das Teuere ist im Übrigen immer auch selten, wohingegen nicht alles Seltene auch teuer sein muss.
7. Das Auffällige und das Inklusive (*the conspicuous and the inclusive*). Hier ging es um die Wahl des Essens für Gäste. Neben der Wahl des Seltenen und Teuren (conspicuous) spielt auch die Berücksichtigung des Geschmacks der Gäste eine Rolle (inclusive) – neuerdings wäre hier auch an Allergien, religiösen Vorschriften etc. zu denken.
8. Geschmack und Widerwille (*taste and distaste*). Während generell Menschen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen sich gegenüber „high-brow“ Gegenständen (Musik, Literatur, Kunst etc.) eher indifferent verhalten, zeigt sich bei solchen mit höheren Abschlüssen ein deutlicherer Widerwille gegenüber „low brow“ Objekten.
9. Internationale vs. lokale oder nationale Orientierung (*international vs. local or national orientation*). International ausgerichtete Produkte (Essen, Fernsehprogramme, Musik) dienen generell zu Distinktionszwecken – natürlich nur sofern sie in dieser Funktion

akzeptiert sind (z.B. us-amerikanische Produkte in Großbritannien, nicht aber kontinentale).

Insgesamt handelt es sich hier also um eine Transformation bürgerlichen Lebensstils, die sich in Gestalt einer neuen, akademisch geprägten Mittelklasse manifestiert: Tradierte bürgerliche Orientierungen werden mit genuin romantisch-antibürgerlichen Elementen wie „Selbstverwirklichung, Authentizität und Kreativität“ (Reckwitz 2017, S. 287) versetzt und mit ihnen amalgamiert. Leicht zugängliche Güter und Praxen verlieren dabei an distinktivem Wert; dazu gehören auch große Teile der Musik überhaupt¹⁵. Andreas Reckwitz spricht hier von einem „Wandel von der *nivellierten Mittelstandsgesellschaft* zur *kulturellen Klassengesellschaft*“ (ebd., 2017, S. 275f.). Die Frage einmal beiseitegelassen, ob es Schelskys ‚nivellierte Mittelstandsgesellschaft‘ jemals gegeben hat (Schelsky 1965), wäre also zu konstatieren, dass gesellschaftliche Gleichheitsvorstellungen zunehmend weniger erfüllt werden, wobei es natürlich einen Zusammenhang, wenn auch keinen einfachen Ableitungskonnex, zwischen der ungleichen Verteilung ökonomischen und kulturellen Kapitals gibt. Gegenüber der verschwindend geringen Anzahl derjenigen Personen, die traditionell noch als „Bildungsbürger“ tituliert werden können, verbreitert sich allerdings die Gruppe derjenigen, für die eine aktive kulturelle Konsumpraxis bedeutsam erscheint. Reckwitz geht sogar so weit, dass er von einer ganzen „sozial-kulturellen Klasse“ spricht, der „*neuen Mittelklasse*“:

„Damit ist das Milieu jener gemeint, die formal gesehen über ein hohes kulturelles Kapital von meist akademischen Bildungsabschlüssen verfügen und im Feld der Wissens- und Kulturökonomie arbeiten [...]. Die neue Mittelklasse ist in diesem Sinne ein Milieu von Akademikern, sie ist eine *akademische Mittelklasse* oder kurz: die *Akademikerklasse* (Reckwitz 2017, S. 274).

Dass Reckwitz hier von einer neuen, hegemonialen sozio-kulturellen *Klasse* spricht, und nicht mehr von einem kulturellen *Milieu*, mag ebenso übertrieben erscheinen wie der Anspruch, hier handele es sich um eine auch zahlenmäßig dominierende *Mittelklasse*¹⁶ (vgl. etwa Koppetsch 2017). Aber die Überzeichnung deutet zumindest an, dass sich das Problem eines distinktionsrelevanten Habitus keineswegs erledigt hat, und dass dieser Habitus in Gestalt eines gerade *inhaltlich variablen Kanons kultureller Praxen musikalischer Multivoren* erscheint.

¹⁵ Generell kann man hier eine Verschiebung in Richtung „popular taste“ und auch hin zu elektronischen Medien konstatieren, die aber zugleich eine kulturhierarchische Entwertung von Musik und musikalischen Praxen darstellt. Bennett et al. (2009) sehen die leichtere Zugänglichkeit populärer und elektronisch produzierter und distribuierter Musik hier ebenso als Ursache, wie die mangelnde Wertschätzung derjenigen Fähigkeiten, die zur Produktion dieser Musik benötigt werden. Es handelt sich hier eher, so die Vermutung, um „technical, emotional and sub-cultural capital [...] without being a great force for the formation of a cultural hierarchy“ (Bennett et al. 2009, S. 151). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt schon Peterson (2005): „The status-giving value of all kinds of musical tastes has been deflated by music’s increasingly widespread use in commercial advertisements, movie soundtracks, and as ambient sound to control mood in public spaces. The appreciation of classical music, rock, techno, and country can hardly be expected to retain their status-making value if they are increasingly commodified and easy to acquire“ (ebd., S. 266).

¹⁶ Nach Auskunft von „statista.com“ (<https://de.statista.com/infografik/17058/anteil-der-bevoelkerung-mit-hochschulreife>; [21.05.2019]) hatten in Deutschland 2017 53 % der 20-24jährigen einen Schulabschluss mit Hochschulreife, während es unter den 60-64jährigen nur 26 % waren. Im Bundesdurchschnitt waren es 31,9 %, mit insgesamt steigender Tendenz.

Damit gerät die Kanondiskussion in eine neue Situation. Während die Kritiker des ‚bürgerlichen‘ Bildungskanons bis hin zur Diskussion der Adenauer-Studie leichtes Spiel damit hatten, diesen als überholt und elitär zu entlarven, ist ihnen entgangen, dass sich jenseits solcher Rückzugsgefechte ein neuer Kanon entwickelt hat, der wesentlich schwerer zu fassen ist, da er sich nicht auf einzelne Musikwerke reduzieren lässt. Wie selbstverständlich geht man von einer *horizontalen Pluralisierung* musikbezogener kultureller Orientierungen aus, die normativ anzuerkennen ist, nicht aber von einer erneuerten *vertikalen Hierarchisierung* kultureller Lebensformen, zu der man sich pädagogisch verhalten müsste. Die Ursache hierfür ist vermutlich ein blinder Fleck im Auge der Kritiker des alten Bildungskanons: Sie selbst sind Teil der neuen akademischen Mittelklasse und ihres Lebensstils (vgl. etwa Möller 2015), und als solche entgeht ihnen, dass sie ihre eigenen Distinktionsmaßstäbe normativ in die Musikpädagogik einspeisen: Als musikalisch offene Multivoren, die vermutlich selbst noch in irgend einer Weise den traditionellen Kanon kennengelernt haben, favorisieren sie einen Musikunterricht, der kaum noch inhaltliche Kanonisierungen kennt¹⁷. Da Schule aber den komplexen Erwerb des „Multivoren-Habitus“ nicht ersetzen oder auch nur simulieren kann, bleibt nur der Rückzug auf einen inhaltlich offenen Kanon der musikalischen Basisfähigkeiten.

Das Ergebnis ist fatal: Weder bereitet der Musikunterricht auf so etwas wie sozialen Aufstieg qua Erwerb eines Kanons kultureller Praxen als kulturellem Kapital vor, noch nimmt er in egalitaristischer oder emanzipatorischer Absicht diesen Kanon kritisch in den Blick¹⁸. Pointiert gesagt: Gerade im kompetenzorientierten Musikunterricht wird vermutlich gar nichts gelernt, was zum Erwerb kulturellen Kapitals irgendetwas beisteuern würde, da dieses durch die abstrakten Umgangsweisen mit Musik gar nicht abgebildet wird. Die genuin bürgerliche Motivation, Gleichheit für alle herzustellen – und sei es nur als Chancengleichheit – produziert einen gewissermaßen „antibürgerlichen Unterricht“, den reale sozio-kulturelle Ungleichheit gar nicht sonderlich interessiert, da er bereits mit einer Gleichheitsprämisse operiert und lediglich mit Heterogenitäten als Variablen rechnet.

Für den schulischen Musikunterricht sind die Folgen bedenklich. Das Erlernen gesellschaftlich relevanter, musikbezogener kultureller Praktiken findet natürlich statt wie eh und je – aber nicht in der Schule¹⁹. Was gesellschaftlich kanonisch ist, wird habituell vermittelt, womit

¹⁷ Im Hamburger Bildungsplan für die Sekundarstufe I, Gymnasium, heißt es z.B. beim Stichwort „Inhalte“ lapidar: „Die Anforderungen in den drei Kompetenzbereichen realisieren sich in einer Fülle von musikalischen und thematischen Gegenständen und Inhalten. In der Gesamtschau der Musik, mit der sich die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Jahrgangsstufen 5–10 beschäftigen, wird Musik aus einer *breiten Palette von Stilen, Zeiten, Komponisten, Gattungen und Formen* verwendet. Ferner berücksichtigt der Unterricht Musik europäischer und außereuropäischer Kulturen, in denen die Schüler nicht heimisch sind“ (Bildungsplan, S. 24, Hervorhebung im Original). Kanonisch sind hier lediglich noch die Umgangsweisen, die kurzerhand zu „Kompetenzen“ umgewandelt wurden.
<<https://www.hamburg.de/contentblob/2373236/dc4318f01403c0f029c7eba7124a435d/data/musik-gym-seki.pdf>> [21.05.2019].

¹⁸ Es gibt eine musikpädagogische Wendung hin auf musikbezogene kulturelle Praxen, aber dies sind der Regel musikbezogene *jugendkulturelle* Praxen, die, wenn überhaupt, nur einen zeitlich begrenzten Gewinn an kulturellem Kapital versprechen.

¹⁹ Folgt man Oelkers‘ (2012) kleiner Studie zum literarischen Kanon, so war dies ohnehin immer schon so. Kulturelle Eliten, so Oelkers, tradieren seit jeher einen Bildungskanon unter sich, also habituell, während die Schulen, und noch nicht einmal die Gymnasien, dazu nicht in der Lage

der Anspruch der allgemein bildenden Schule seit Humboldt wieder zurückgeschraubt wird: „Kanonbildung ist die Offenlegung der Regeln von Zugehörigkeit und damit eine fundamentale Voraussetzung sozialer Mobilität in stratifizierten, d.h. durch Wissensungleichheit gekennzeichneten Gesellschaften, die sich dennoch einem Gleichheitsideal verpflichtet fühlen“ (Albrecht 2010, S. 141). Auch die Regeln des musikbezogenen gesellschaftlichen Kanons müssen stets offengelegt werden, soweit dies in der Schule überhaupt möglich ist, damit der Schulkanon sich nicht isoliert davon und dysfunktional konstituiert. Das Problem der bürgerlichen Pädagogik – wie ist es möglich, *zugleich* zum (allgemeinen) Menschen und zum (speziellen) Bürger zu erziehen – bleibt davon aber unberührt. Alles deutet darauf hin, dass wir diesen Fragehorizont noch immer nicht verlassen haben, und dass wir dies nicht tun werden, solange man von der „bürgerlichen Gesellschaft“ sprechen kann. Eine nach-bürgerliche Gesellschaft würde dann auch eine nach-bürgerliche Schule und einen ebensolchen Musikunterricht implizieren, deren jeweilige Gestalt nicht absehbar ist. Das Kanon-Frage bleibt weiterhin unbeantwortet.

Literatur

- Alt, Michael (1968): Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk. Düsseldorf: Schwann.
- Anz, Thomas (1998): Einführung. In: Renate von Heydebrand (Hg.) (1998): Kanon Macht Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildung. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 3-8.
- Albrecht, Clemens (2010): Die Substantialität bürgerlicher Kultur. In: Heinz Bude, Joachim Fischer & Bernd Kauffmann (Hg.) (2010): Bürgerlichkeit ohne Bürgertum. In welchem Land leben wir? München u.a.: Fink, S. 130–144.
- Assmann, Jan (2013): Kanon und Klassik in allgemeiner und musikwissenschaftlicher Hinsicht, am Beispiel Georg Friedrich Händels. In: Klaus Pietschmann & Melanie Wald-Fuhrmann (Hg.) (2013): Der Kanon der Musik. Theorie und Geschichte. Ein Handbuch. München: Ed. Text + Kritik, S. 101-118.
- Baumert, Jürgen (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Nelson Killius, Jürgen Kluge & Linda Reisch (Hg.) (2002): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 100-150.
- Beilein, Matthias (2013): Literatursoziologische, politische und gesellschaftstheoretische Kanonmodelle (mit Hinweisen zur Terminologie). In: Gabriele Rippl & Simone Winko (Hg.) (2013): Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 66-76.
- Benner, Dietrich (1990): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim, München: Juventa.
- Bennett, Tony; Savage, Mike; Silva, Elizabeth Bortolaia; Warde, Alan; Gayo-Cal, Modesto & Wright, David (2009): Culture, Class, Distinction. London: Routledge.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft (frz. 1979). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

waren: „Die geschlossene Gesellschaft der literarischen Eliten mag weiterbestehen, ebenso wie der hier tradierte Begriff des ‚Gebildeten‘, aber es ist aussichtslos, dieses Konzept allgemein anwenden zu wollen“ (S. 46).

- Buck, Günther (1984): Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie. Paderborn: Schöningh.
- Dartsch, Michael; Knigge, Jens; Niessen, Anne; Platz, Friedrich & Stöger, Christine (Hg.) (2018): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse. Münster, New York: Waxmann.
- Diederich, Jürgen & Tenorth, Heinz-Elmar (1997): Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Dolch, Josef (1959): Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. Ratingen: Henn.
- Fischer, Joachim (2008): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? In der bürgerlichen! In: Aus Politik und Zeitgeschichte (9-10), S. 9–16.
- Flitner, Wilhelm (1965): Grundlegende Geistesbildung. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Freise, Matthias (2013): Textbezogene Modelle: Ästhetische Qualität als Maßstab der Kanonbildung. In: Gabriele Rippl & Simone Winko (Hg.) (2013): Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 50-58.
- Fuhrmann, Manfred (2004): Der europäische Bildungskanon. Erw. Neuausg. Frankfurt a. M.: Insel.
- Gauger, Jörg-Dieter & Wilske, Hermann (Hg.) (2007): Bildungsoffensive Musikunterricht. Herausgegeben im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. Mit Geleitworten von Anne-Sophie Mutter, Dietrich Fischer-Dieskau und Daniel Barenboim. Freiburg: Rombach.
- Goehr, Lydia (1992): The Imaginary Museum of Musical Works. An Essay in the Philosophy of Music. Oxford: Clarendon Press.
- Gruhn, Wilfried (1993): Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung. Darmstadt: WBG.
- Hazir, Irmak Karademir & Warde, Alan (2016): The cultural omnivore thesis. Methodological aspects of the debate. In: Laurie Hanquinet & Mike Savage (Hg.) (2016): Routledge International Handbook of the Sociology of Art and Culture. London, New York: Routledge, S. 77-89.
- Hellekamps, Stephanie (2004): Art.: Bürger/bürgerlich. In: Dietrich Benner & Jürgen Oelkers (Hg.) (2004): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Darmstadt: WBG, S. 216-231.
- Hennion, Antoine (2008): Listen! In: Music and Arts in Action, 1 (1), S. 36-45, <<http://musicandartsinaction.net/index.php/maia/article/view/listen>> [21.05.2019].
- Hentschel, Frank (2006): Bürgerliche Ideologie und Musik. Politik der Musikgeschichtsschreibung in Deutschland 1776-1871. Frankfurt, New York: Campus.
- Hentschel, Frank (2013): Über Wertung, Kanon und Musikwissenschaft. In: Klaus Pietschmann & Melanie Wald-Fuhrmann (Hg.) (2013), a.a.O., S. 72-85.
- Heß, Frauke (2006): Wie kommt das Werk in den Kanon? oder Die Renaissance des Bildungskanons – auch für den Musikunterricht. In: Hermann J. Kaiser, Dorothee Barth, Frauke Heß, Hans Jünger, Christian Rolle, Jürgen Vogt & Christopher Wallbaum (Hg.) (2006): Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion. Regensburg: ConBrio, S. 37–55.
- Heß, Frauke (2016): Die Auswahl von Unterrichtsgegenständen zwischen Originalitätszwang und Kanonbildung. Eine Analyse aktueller Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufen. In: Lars Oberhaus & Melanie Unseld (Hg.) (2016): Musikpädagogik der Musikgeschichte. Schnittstellen und Wechselverhältnisse zwischen Historischer Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Waxmann: Münster, S. 183–202.
- Hettling, Manfred (1999): Politische Bürgerlichkeit. Der Bürger zwischen Individualität und Vergesellschaftung in Deutschland und der Schweiz 1860 bis 1918. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Humboldt, Wilhelm von (1980ff.): Werke in fünf Bänden, hg. v. Andreas Flitner & Klaus Giel (1. Aufl. 1960ff.). Darmstadt: WBG.
- Jarness, Vegard (2015): Modes of consumption: From ‘what’ to ‘how’ in cultural stratification research. In: *Poetics* (53), S. 65-79.
- Jeismann, Karl-Ernst (1974): Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten. Stuttgart: Klett.
- Jungmann, Irmgard (2008): Sozialgeschichte der klassischen Musik. Bildungsbürgerliche Musikanschauung im 19. und 20. Jahrhundert. Stuttgart: Metzler.
- Kaiser, Hermann J.; Barth, Dorothee; Heß, Frauke; Jünger, Hans; Rolle, Christian; Vogt, Jürgen & Wallbaum, Christopher (Hg.) (2006): Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion. Regensburg: ConBrio.
- Kaiser, Hermann J. & Nolte, Eckhard (1989): Musikdidaktik. Sachverhalte – Argumente – Begründungen. Ein Lese- und Arbeitsbuch. Mainz: Schott.
- Kerstan, Thomas (2018): Was unsere Kinder wissen müssen. Ein Kanon für das 21. Jahrhundert. Hamburg: Edition Körber.
- Kestenberg, Leo (2009/1921): Musikerziehung und Musikpflege. In: *Gesammelte Schriften Bd.1*, hg. v. Wilfried Gruhn. Freiburg u.a.: Rombach, S. 21-130.
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar & Vollmer, Helmut J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn u.a.: BMBF.
- Klieme, Eckhard; Maag-Merki, Katharina & Hartig, Johannes (2007): Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: Johannes Hartig & Eckhard Klieme (Hg.) (2007): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bonn u.a.: BMBF, S. 5-15.
- Knigge, Jens (2014): Der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik. Verwendung, Kritik, Perspektiven. In: Jürgen Vogt, Frauke Heß & Markus Brenk (Hg.) (2014), (Grund-) Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Münster: LIT, S. 105-136.
- Kocka, Jürgen (2008): Bürger und Bürgerlichkeit im Wandel. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (9-10), S. 3–9.
- Kolland, Dorothea (1979): Die Jugendmusikbewegung. „Gemeinschaftsmusik“ – Theorie und Praxis. Stuttgart: Metzler.
- Konrad-Adenauer-Stiftung (2006): Bildungsoffensive durch Neuorientierung des Musikunterrichts (2004). Hier in: Hermann J. Kaiser; Dorothee Barth; Frauke Heß; Hans Jünger; Christian Rolle; Jürgen Vogt & Christopher Wallbaum (Hg.) (2006): Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion. Regensburg: ConBrio, S. 17-30.
- Koppetsch, Cornelia (2017): Eine kultursoziologische Kartierung der Gegenwart – doch stimmt sie auch? In: *soziopolis*, <<https://soziopolis.de/beobachten/kultur/artikel/reckwitz-buchforum-2-die-gesellschaft-der-singularitaeten>> [21.05.2019]
- Lizardo, Omar & Skiles, Sara (2015): Musical taste and patterns of exclusion in the United States 1993-2012: Generational dynamics of differentiation and continuity. In: *Poetics* (53), S. 9-21.
- Lizardo, Omar & Skiles, Sara (2016): After omnivorousness: Is Bourdieu still relevant? In: Laurie Hanquinet & Mike Savage (Hg.) (2016): *Routledge International Handbook of the Sociology of Art and Culture*. London, New York: Routledge, S. 90-103.
- Lohmann, Ingrid (1984): Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen. Eine Fallstudie zur Lehrplantheorie F. E. D. Schleiermachers. Frankfurt a. M., Bern u.a.: Lang.

- Menze, Clemens (1965): Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen. Ratingen: Henn.
- Mies, Paul (1931): Die Musikerziehung in der höheren Schule. In: Ernst Bücken (Hg.) (1931): Handbuch der Musikerziehung. Potsdam: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion, S. 206-308.
- Möller, Christina (2015): Herkunft zählt (fast) immer. Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und Universitätsprofessoren, Mannheim & Basel: Beltz Juventa
- Nolte, Eckhard (1975): Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Eine Dokumentation. Mainz: Schott.
- Obert, Simon (2013): 500 Songs, eine Halle und die Macht des Namens. Zur Kanonisierung populärer Musik. In: Klaus Pietschmann & Melanie Wald-Fuhrmann (Hg.) (2013): Der Kanon der Musik. Theorie und Geschichte. Ein Handbuch. München: Ed. Text + Kritik, S. 649-674.
- Oelkers, Jürgen (2012): Der Bildungskanon, Fachunterricht und einige praktische Probleme. In: Ute Erdsiek-Rave & Marei John-Ohnesorg (Hg.) (2012): Bildungskanon heute. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 42-47.
- Ollivier, Michèle (2008): Modes of openness to cultural diversity: Humanist, populist, practical, and indifferent. In: Poetics (36), S. 120-147.
- Orgass, Stefan (2007): „... ohne kanonisches Wissen ... sind kulturelle Identität und Kommunikation kaum möglich“ – Kontradiktorisches zur musikalischen Bildung und ‚Uneuropäisches‘ im Werkkanon der Konrad-Adenauer-Stiftung. In: Stefan Orgass (2007): Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Musikdidaktik. Hildesheim, Zürich & New York: Olms, S. 311-356.
- Petersohn, Richard A. (1992): Understanding audience segmentation: From elite and mass to omnivore and univore. In: Poetics (21), S. 243-258.
- Petersohn, Richard A. & Simkus, Albert (1992): How Musical Tastes Mark Occupational Status Groups. In: Michelle Lamont & Marcel Fournier (Hg.) (1992): Cultivating Differences: Symbolic boundaries and the making of inequality. Chicago u.a.: University of Chicago Press, S. 152-186.
- Petersohn, Richard A. & Kern, Roger M. (1996): Changing Highbrow Taste: From Snob to Omnivore. In: American Sociological Review, 61 (5), S. 900-907.
- Peterson, Richard A. (2005): Problems in comparative research: The example of the omnivorousness. In: Poetics (33), S. 257-282.
- Pietschmann, Klaus & Wald-Fuhrmann, Melanie (Hg.) (2013): Der Kanon der Musik. Theorie und Geschichte. Ein Handbuch. München: Ed. Text + Kritik.
- Prieur, Annick & Savage, Mike (2011): Updating cultural capital theory. A discussion based on studies in Denmark and in Britain. In: Poetics (39), S. 566-580.
- Prior, Nick (2013): Bourdieu and the Sociology of Music Consumption: A Critical Assessment of Recent Developments. In: Sociology Compass 7 (3), S. 181-193.
- Reckwitz, Andreas (2010): Wie bürgerlich ist die Moderne? Bürgerlichkeit als hybride Subjektivierungsform. In: Heinz Bude, Joachim Fischer & Bernd Kauffmann (Hg.) (2010): Bürgerlichkeit ohne Bürgertum. In welchem Land leben wir? München: Fink, S. 169–188.
- Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- Reitz, Tilman (2003): Bürgerlichkeit als Haltung. Zur Politik des privaten Weltverhältnisses. München: Fink.
- Richter, Christoph (Hg.) (2004): Diskussion Musikpädagogik, Heft 22: Gedanken zu einem Bildungskanon im Fach Musik.

- Riedel, Manfred (1972): Art.: Bürger, Staatsbürger, Bürgertum. In: Otto Brunner, Gerhard Conze & Reinhart Koselleck (Hg.) (1972): *Geschichtliche Grundbegriffe*, Bd.1. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 672-725.
- Riedel, Manfred (1975): Art.: Gesellschaft, bürgerliche. In: Otto Brunner, Gerhard Conze & Reinhart Koselleck (Hg.), *Geschichtliche Grundbegriffe*, Bd.2. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 719-800.
- Schelsky, Helmut (1965): *Auf der Suche nach Wirklichkeit*. Gesammelte Aufsätze. Düsseldorf, Köln: Eugen Diederichs.
- Schläbitz, Norbert (2017): Wer Schüler*innen einen Kanon anträgt, befördert deren musikalischen Analphabetismus. <<https://van.atavist.com/musikschule-schlaebitz>> [21.05.2019].
- Schünemann, Georg (1931): *Geschichte der deutschen Schulmusik*. Leipzig: Kistner & Siegel.
- Schulze, Gerhard (1993): *Die Erlebnisgesellschaft*. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt a.M. u.a.: Campus.
- Shreffler, Anne C. (2013): Musikalische Kanonisierung und Dekanonisierung im 20. Jahrhundert. In: Klaus Pietschmann & Melanie Wald-Fuhrmann (Hg.) (2013): *Der Kanon der Musik. Theorie und Geschichte*. Ein Handbuch. München: Ed. Text + Kritik, S. 606-625.
- Siegrist, Hannes (1994): Ende der Bürgerlichkeit? Die Kategorien "Bürgertum" und "Bürgerlichkeit" in der westdeutschen Gesellschaft und Geschichtswissenschaft der Nachkriegsperiode. In: *Geschichte und Gesellschaft* (20), S. 549–583.
- Starre, Alexander (2013): Kontextbezogene Modelle: Bildung, Ökonomie, Nation und Identität als Kanonisierungsfaktoren. In: Gabriele Rippl & Simone Winko (Hg.) (2013): *Handbuch Kanon und Wertung*. Theorien, Instanzen, Geschichte. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 58-66.
- Stroh, Wolfgang Martin (2002): Entwicklung eines Konzepts kritischer Musikerziehung. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, S. 1-13. <<http://www.zfkm.org/02-stroh.pdf>> [21.05.2019].
- Stuck, Elisabeth (2013): Schule im deutschsprachigen Bereich. In: Gabriele Rippl & Simone Winko (Hg.) (2013): *Handbuch Kanon und Wertung*. Theorien, Instanzen, Geschichte. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 188-193.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1994): „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt: WBG.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2000): *Geschichte der Erziehung*. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung (3., überarb. u. erw. Aufl.). Weinheim, München: Juventa.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2012): Kanonisierung, die zentrale Funktion der Schule. In: Ute Erd-siek-Rave & Marei John-Ohnesorg (Hg.) (2012): *Bildungskanon heute*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 21-26.
- Venus, Dankmar (1969): *Unterweisung im Musikhören*. Ratingen: Henn.
- Vogt, Jürgen (2006): Kerncurriculum, nicht Kanon. Vorbereitende Überlegungen zu einem (auch) musikdidaktischen Schlüsselbegriff. In: Hermann J. Kaiser; Dorothee Barth; Frauke Heß; Hans Jünger; Christian Rolle; Jürgen Vogt & Christopher Wallbaum (Hg.) (2006): *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*. Regensburg: ConBrio, S. 125-140.
- Vogt, Jürgen (2017): Versuch über Kritische Musikpädagogik. In: Alexander J. Cvetko & Christian Rolle (Hg.) (2017): *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft*. Münster: Waxmann, S. 329-347.
- Vogt, Jürgen; Rolle, Christian; Heß, Frauke (Hg.) (2010): *Inhalte des Musikunterrichts*. Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Symposium der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Münster: LIT.
- Walter, Michael (2013): Kanonbildung durch begründetes Werturteil in der Musikwissenschaft. In: Klaus Pietschmann & Melanie Wald-Fuhrmann (Hg.) (2013): *Der Kanon der Musik. Theorie und Geschichte*. Ein Handbuch. München: Ed. Text + Kritik, S. 86-100.

- Weber, Martin (2005): Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965-1973. Eine Diskursbeschreibung als Beitrag zu einer Methodologie in der Historischen Musikpädagogik. Hannover: IfMpF.
- Weber, William (1992): The Rise of Musical Classics in Eighteenth Century England: A Study in Canon, Ritual, and Ideology. Oxford: Oxford University Press.