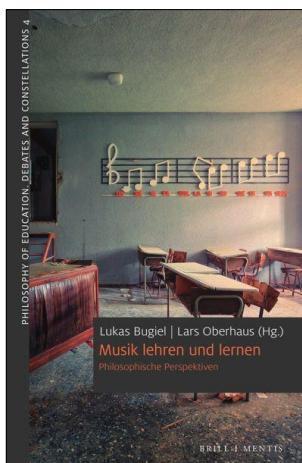


Benjamin Eibach

Philosophinnen und Philosophen sind keine Feuerwehrleute.

Rezension zu Lukas Bugiel & Lars Oberhaus (Hg.):
Musik lehren und lernen. Philosophische Perspektiven
(Paderborn: Brill/Mentis, 2025).



„[D]ie Philosophie ist tot“ (Hawking & Mlodinow, 2011, S. 11). – Diese ebenso lakonische wie provokative Äußerung findet sich in der Einleitung zu dem populärwissenschaftlichen Bestseller *Der große Entwurf*. Darin versuchen Stephen Hawking und sein Koautor Leonard Mlodinow nicht weniger als eine neue Erklärung des Universums zu liefern. Den Tod der Philosophie führen die beiden Physiker auf einen Paradigmenwechsel zurück: Aus ihrer Sicht hat die Philosophie mit dem rasanten Zuwachs an Erkenntnissen in den Naturwissenschaften nicht Schritt halten können. Daraum, so Hawking und Mlodinow weiter, sei sie gegenwärtig kaum mehr in der Lage, angemessene Antworten auf die großen Fragen nach den Grundlagen des menschlichen Daseins zu liefern. Dementsprechend habe sie ihre Rolle als Fackelträgerin des Erkenntnisgewinns an die Naturwissenschaften abtreten müssen. Fortan sei es ebendieser Wissenschaftszweig, welcher die Menschheit bei ihrer Suche nach Antworten voranbringe (vgl. Hawking & Mlodinow, 2011, S. 11).

Gemessen an der Komplexität der Fragen nach Ursprung, Entwicklung und Eigenschaften des Universums erscheinen die Probleme, mit denen die Musikpädagogik gemeinhin ringt, zumeist deutlich bescheidener. Doch lässt sich seit geraumer Zeit auch innerhalb der Musikpädagogik eine

Art Paradigmenwechsel, zumindest jedoch eine Akzentverschiebung bei der insgesamt favorisierten Arbeitsweise erkennen: Im Jahr 1966 identifizierte Michael Alt einige „Brennpunkte musikpädagogischer Forschung“ (Alt, 1966, S. 45). Dabei beklagte er, allzu lange habe „die Sachforschung im Schatten der Bücherforschung gestanden“; darum sah er damals, angesichts gewandelter sozio-kultureller Gegebenheiten, die „Durchforschung“ der „Realbedingungen der Musikerziehung“ als vordringliche Aufgabe an (Alt, 1966, S. 46). Etwa sechs Dekaden später stellt sich die Situation anders dar. Es scheint, als sei das von Alt formulierte Desiderat mittlerweile erfüllt worden. Verschiedentlich wurde für die Zeit seit Beginn der 2000er-Jahre nämlich eine von der Erziehungswissenschaft ausgehende „empirische Wende“ der Musikpädagogik konstatiert (vgl. etwa Lehmann-Wermser et al., 2020, S. 1; Erlach, 2020, S. 10); ein Indiz für diese Entwicklung ist etwa, dass die zwischen 2006 und 2016 publizierten Tagungsbände des *Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF)* mehrheitlich Beiträge enthalten, die sich der Empirischen Musikpädagogik zuordnen lassen (vgl. Niessen & Knigge, 2018, S. 453). Es steht außer Frage, dass in diesem Zuge in den letzten Jahrzehnten viele wertvolle Erkenntnisse über unterschiedliche Aspekte von Prozessen des Musik-Lernens und Musik-Lehrens oder die subjektiven Sichtweisen der in diese Vorgänge involvierten Akteurinnen und Akteure gewonnen wurden.

Doch auch, wenn es angesichts des aktuell unverkennbaren Schwerpunkts auf empirischer Forschung naheliegen könnte: Für die Musikpädagogik wäre es gleichermaßen voreilig wie unangebracht, unterschiedliche Forschungszugänge gegeneinander auszuspielen oder gar philosophischen Ansätzen den Totenschein auszustellen. Zwar folgen empirische Forschung und Bildungsphilosophie in der Musikpädagogik durchaus ihren je eigenen Logiken und mögen darum mitunter kaum kompatibel erscheinen, letztlich bleiben sie jedoch aufeinander angewiesen (vgl. Vogt, 2017): Empirische musikpädagogische Forschung dürfte ohne ein gewisses Maß an bildungsphilosophischer Reflexion nur schwerlich zu gehaltvollen Fragestellungen und Interpretationen von Untersuchungsergebnissen gelangen. Bildungsphilosophie in der Musikpädagogik wiederum erschien ohne den Bezug auf eine – wie auch immer geartete – empirische Basis merkwürdig blutleer; nicht zu Unrecht könnte man ihr dann vorwerfen, sich in allenfalls vagen Spekulationen zu versteigen. Dementsprechend stellte Sigrid Abel-Struth bereits in ihrer 1970 erschienenen und für die Etablierung der Wissenschaftlichen Musikpädagogik sicherlich wegweisenden Schrift *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft* heraus: Die Musikpädagogik sei „methodologisch offen“ und werde „theoretische Ansätze durch experimentierende und beobachtende Verfahren [...] absichern und modifizieren und erfahrungswissenschaftlich ergänzen können“; zugleich werde sie aber auch „Tatsachenermittlung und Sinnvergewisserung aufeinander zu

beziehen, und Art und Grad der Anlage von Untersuchungen sowie den Umfang des Problembewußtseins besonders zu beachten haben“ (Abel-Struth, 1970, S. 144). Pointiert ließe sich das von Abel-Struth hier angesprochene wechselseitige Abhängigkeitsverhältnis unterschiedlicher Forschungsansätze – in freier Variation eines berühmten Kant'schen Diktums – wohl so umschreiben (vgl. Kant, 1781, S. 51): Musikpädagogische Bildungsphilosophie, die nicht in irgendeiner Weise an musikpädagogische Praxis anschließt, wird allzu leicht inhaltsleer. Eine empirische Erforschung ebendieser Praxis ohne Bezugnahme auf Resultate bildungsphilosophischer Reflexion gerät in die Gefahr, zu erblinden.

Vor diesem Hintergrund erscheint der von Lukas Bugiel und Lars Oberhaus edierte und im Folgenden rezensierte Sammelband überaus relevant. Die beiden Herausgeber haben damit einen Rahmen geschaffen, in dem sie unterschiedliche Ansätze philosophischer Reflexion zusammenführen, deren gemeinsamer Referenzpunkt musikalische und musikbezogene Lehr-, Lern- und Bildungspraktiken sind. Die Texte beruhen auf Vorträgen, die während einer internationalen und interdisziplinären Tagung am Hanse-Wissenschaftskolleg in Delmenhorst gehalten wurden. Beleuchtet werden in den insgesamt elf Beiträgen des Bandes jeweils unterschiedliche Facetten des Lehrens und Lernens von Musik sowie der (bildungs-)philosophischen Reflexion darüber. Das thematische Spektrum ist weit gefächert: Es erstreckt sich von Begriffsstudien (etwa zu *Üben* oder *Improvisation*) über die Auseinandersetzung mit Kernelementen des Musikunterrichts (beispielsweise mit dessen Gegenstand, mit möglichen Kriterien zur Beurteilung seiner Qualität oder mit Spezifika der darin verorteten Formen des Umgangs mit Musik) bis hin zu kritischen Reflexionen über den musikpädagogischen Rekurs auf philosophische Ansätze.

Den Auftakt bildet ein Beitrag, der sich der Musikpädagogik aus (musik-)philosophischer Perspektive zuwendet. Mathias Vogel setzt sich mit der grundlegenden Frage auseinander, wodurch sich Musikpädagogik als Praxis auszeichnen könnte. Er geht von der Prämisse aus, die Beschaffenheit einer Pädagogik müsse wesentlich durch die Art der Praxis bestimmt werden, mit der eben diese Pädagogik vertraut machen solle. Um im Folgenden dann aus seiner Sicht zentrale Kennzeichen der Musikpädagogik herauszuarbeiten, bedient er sich des Vergleichs. Er betrachtet Philosophie und Musik als soziale, mithin kommunikative Praktiken und arbeitet Parallelen und Unterschiede heraus, die sich sowohl auf diese Praktiken an sich beziehen, als auch auf die Bemühungen, in diese Praktiken einzuführen. Eine wesentliche Gemeinsamkeit der beiden Praktiken sieht er in der Orientierung am Verstehen: Doch während Philosophie auf ein diskursives Verstehen abziele, sei Musik grundlegend auf ein nachvollziehendes Verstehen ausgelegt. Dieses nachvollziehende Verstehen könne sich wiederum selbst musikalischer Mittel bedienen – etwa beim Mitsingen

einer Melodie oder beim Mittrommeln eines Rhythmus. Darüber hinaus seien auch andere Formen des Nachvollzugs möglich, etwa auf rein imaginativen Fähigkeiten beruhende Prozesse oder die Umsetzung von Musik in tänzerische Bewegungen. Kennzeichnend für all diese durch Musik induzierten Prozesse ist Vogel zufolge, dass es darum geht, musikalische Äußerungen durch eigene Tätigkeiten zu strukturieren und dadurch erfahrend deren Sinn zu erfassen. Die zentrale Aufgabe für Lehrende sowohl im Bereich der Philosophie als auch auf dem Gebiet der Musik sieht er somit darin, mit den Lernenden die Teilhabe an einer kommunikativen Praxis einzuüben. Folgt man Vogels Ausführungen, so können Lehrkräfte dabei immer schon auf Erfahrungen und Impulse zurückgreifen, welche die Lernenden mitbringen: Im Bereich des Philosophierens seien diese im beständigen kindlichen Warum-Fragen verankert, auf Ebene der Musik wurzelten sie im musikalischen Attunement. Die vorrangige Zielrichtung des Philosophieunterrichts besteht nach Vogel nun nicht darin, die Fähigkeiten zu erwerben, die notwendig sind, um auf dem Niveau als bedeutsam erachteter Fachvertreterinnen und -vertreter zu philosophieren. Sie erschöpft sich auch nicht im bloßen Erwerb philosophiegeschichtlichen Wissens. Vielmehr, so Vogel, müsse es darum gehen, anhand prominenter Beispiele ein klar strukturiertes Verständnis philosophischer Fragestellungen, Argumente, Theorietypen und Problemlösungsstrategien zu entwickeln und dieses Verständnis im Zusammenhang mit der Bearbeitung eigener philosophischer Fragen zur Anwendung zu bringen. In Analogie dazu wäre musikbezogenes Wissen stets in Bezug auf jene Möglichkeiten zu vermitteln, die es für den Vollzug musikalischer Praxis biete. Auf Grundlage seines Vergleichs folgert Vogel schließlich für die Praktische Musikpädagogik: Sie müsse Musikmachen lehren, indem sie Hören lehre und sie müsse Hören lehren, indem sie Musikmachen lehre. Aus musikpädagogischer Sicht erscheint es durchaus lohnend, diesen Impuls eines Außenstehenden aufzunehmen und ihn mit Blick auf die Orientierung musikpädagogischen Handelns weiterzudenken: Er kann dabei helfen, historisch gewachsene Dichotomien wie eine Gegenüberstellung von Produktions- und Rezeptionsorientierung sowie daraus resultierende Einseitigkeiten oder Hierarchisierungen – etwa „Vom Singen zum Hören“ respektive „vom Hören zum Singen“ (Antholz, 1971, S. 130–131) – aufzubrechen und integrative Ansätze weiterzuentwickeln. Dabei stellt sich die Frage, welche Rolle eben jene Umgangsweisen mit Musik einnehmen können, die ja durchaus mit dem recht weit gefassten Verstehens-Begriff, auf den Vogel rekuriert, kompatibel erscheinen: Wenn Verstehen *Nachvollzug* meint, dann erweisen sich neben dem Musikmachen und dem Musikhören auch ästhetische Transformationsprozesse als geeignete Modi, um Sinn zu erfassen und somit Verstehen anzubahnen. Wie genau solche Transformationsprozesse mit dem integrativen Lehren von Musikhören und Musikmachen verwoben werden könnten, das Vogel entwirft, und

inwiefern Relationen zwischen reflexiv-diskursiven und eher prä-reflexiven Momenten des Musikverständens bestehen, bliebe in diesem Zusammenhang noch weiter zu entfalten.

Auf den prä-reflexiven, leib-seelischen Momenten des Musikverständens liegt der Fokus des nachfolgenden Beitrags. Josephine Geissler widmet sich der Frage, auf welche Weise Musik das Gefühl affiziert und welche pädagogischen Implikationen sich daraus ergeben. Während Vogel ein zentrales Moment bei der Begegnung von Mensch und Musik begrifflich als *Nachvollzug* fasst, ist für Geisler der *Mitvollzug* des Hörbaren bzw. die *Resonanz* auf die akustischen Phänomene ein entscheidender Faktor. Damit verweist sie darauf, dass emotionale Involviertheit nicht allein auf bestimmte beschreibbare Eigenschaften der gehörten Musik zurückgeführt werden kann, sondern immer auch an einen subjektiven Wahrnehmungsbezug gebunden ist: Was der Leib beim Hören antworte, sei nicht identisch mit der Musik, entspreche ihr aber und komme nur mit ihr zustande. Darum bietet die Begegnung mit Musik dem Menschen eine besondere Möglichkeit des Erlebens: Nach Geisler erlebt der Mensch dabei sich selbst im anderen und das andere im Selbst.

Mitvollzug beziehungsweise Nachvollzug sowie das Verhältnis von leiblichem und begrifflichem Verstehen spielen auch in dem Beitrag von Constanze Rora eine zentrale Rolle. Sie argumentiert dafür, ein weit gefasstes Verstehen von Musik als den universalen Gegenstand des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen zu begreifen. Dabei stellt sie zunächst heraus, die Bezugnahme auf einen Gegenstand sei konstitutiv für das Unterrichtsgeschehen. Gemäß dem so genannten Didaktischen Dreieck werde die Interaktion zwischen Pädagogin oder Pädagoge und Schülerin oder Schüler erst durch ein Drittes, nämlich durch die Einführung des Gegenstandes, zu einem Unterrichtsgeschehen. Sie geht weiterhin von einer Sichtweise auf den Unterrichtsgegenstand aus, bei der dieser als ein Komplex von Fähigkeiten und Wissen betrachtet wird. Dieser Komplex ist notwendig, um gesellschaftlich relevante Tätigkeiten ausüben zu können, und wächst Schritt für Schritt an – auch über den Verlauf längerer Unterrichtseinheiten hinweg. Für Rora ist der zentrale Gegenstand des Musikunterrichts also nicht mit bestimmten musikalischen Phänomenen gleichzusetzen. Vielmehr hat er den Charakter einer Disposition: Es handelt sich um das Vermögen, Beziehungen zwischen einzelnen Klangereignissen herzustellen und sie somit als ein sinnhaftes Ganzes nachzuvollziehen – ein Vermögen, das Rora als *Musikverstehen* bezeichnet. Dieses Musikverstehen erweist sich laut Rora zunächst als eine in der Leiblichkeit wurzelnde und in vorbewusste Wahrnehmungen und Empfindungen hineinreichende Tätigkeit. Auch das interpretierende, stärker begrifflich fundierte Verstehen von Musik, so Rora, bleibe körperlich verankert. Es zeichne sich jedoch dadurch aus, dass Erfahrungs- und Kontextwissen miteinfließe, wodurch ein differenzierterer, um Auslegung und Deutung ergänzter Nachvollzug möglich werde. Anhand

einer aufgezeichneten Unterrichtssituation verdeutlicht Rora dann, wie diese Formen des Verstehens ineinander greifen können: Ein und dieselbe Tonfolge – in diesem Fall eine Dur-Skala – kann im Rahmen einer Musikstunde sowohl zum Gegenstand leiblichen Nachvollzugs (etwa beim Singen) als auch Gegenstand begrifflichen Verstehens werden (etwa bei der Bezeichnung der einzelnen Skalentöne mit den entsprechenden Notennamen). Wie Rora schließlich einräumt, lässt sich die Argumentation für Musikverstehen als universalen Gegenstand des Musikunterrichts mit diesem Beispiel allein noch nicht hinreichend plausibilisieren. Zur Konturierung der inhaltlichen Dimension des Musikunterrichts bringt sie selbst eine Alternative ins Spiel. Demnach wäre es auch denkbar, Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen als Konglomerat einzelner Unterrichtsfächer (bspw. Gesang, Musiktheorie, Instrumentenkunde usw.) mit je eigenen Gegenständen zu konzipieren. Roras Ausführungen legen den Schluss nahe, leiblichen Nachvollzug und begriffliches Verstehen von Musik letztendlich als zwei Seiten ein und derselben Medaille zu begreifen. Im Kontext der Unterrichtsplanung wird sich dann die Frage stellen, wie genau die Beziehung dieser beiden Seiten zueinander auszustalten ist. Womöglich ließen sich in Anknüpfung an die Differenzierung von prozeduralen und deklarativen Inhalten, wie Marcus Werber sie unlängst vorgenommen hat, Antworten auf diese Frage entwickeln; überdies könnte sich darüber auch eine Brücke zum Kompetenzbegriff schlagen lassen, der gegenwärtig ja einen wichtigen Referenzpunkt bei der Unterrichtsplanung darstellt (vgl. Werber, 2024).

Lukas Bugiel befasst sich mit der Frage, was guten Unterricht auszeichnet, und konkretisiert dies mit Blick auf das Fach Musik. Im Gegensatz zu anderen Arbeiten, die sich Kennzeichen guten Musikunterrichts über die Befragung von Expertinnen und Experten (vgl. etwa die Beiträge in Krupp-Schleußner, 2021) beziehungsweise von mittelbar oder unmittelbar am Unterrichtsgeschehen Beteiligten angenähert haben (vgl. Brunner, 2008), bewegt Bugiel sich vor allem auf einer Metaebene: Für seine Untersuchung wählt er einen begrifflich-theoretischen Ansatz. Zunächst setzt er sich mit Bestimmungen von Unterricht sowie von musikalischem Wissen auseinander. Anschließend geht er auf einschlägige erziehungswissenschaftliche Literatur ein, um schließlich Kriterien zu entwickeln, die eine rationale Diskussion über Unterrichtsqualität ermöglichen sollen. Zentrale Funktion – und somit konstitutives Element – des Unterrichtsgeschehens ist für Bugiel die Vermittlung von Wissen oder Fähigkeiten. Im Unterricht geht es also primär darum, Lernprozesse zu initiieren. Daher ist Unterricht für ihn weiterhin dadurch gekennzeichnet, dass die am Geschehen Beteiligten kooperative Handlungen vollziehen, die auf Lernen abzielen – oder aber darauf ausgerichtet sind, zunächst jene Hindernisse zu überwinden, die dem Lernen möglicherweise noch entgegenstehen. Musikunterricht zeichnet sich nun dadurch aus, dass darin ein

spezifisch musikalisches Wissen vermittelt wird. Bei der näheren Bestimmung dieses Spezifikums des Musikunterrichts nutzt auch Bugiel den Begriff *Nachvollzug*: Er definiert musikalisches Wissen nämlich als jenes Wissen, das ein Individuum dazu befähigt, musikalische Äußerungen *nachvollziehend* zu erfahren. Mit den so explizierten Begriffen vor Augen könnte man Musikunterricht nun *prima facie* einfach dann als *gut* bezeichnen, wenn er die angestrebte Funktion erfüllt beziehungsweise, wenn seine Anlage es zumindest wahrscheinlich macht, dass er diese Funktion erfüllen wird. Doch spränge man damit zu kurz: Bugiel führt weiterhin aus, im Sinne einer umfassenden Beurteilung von Unterricht müssten zusätzliche Kriteriengruppen Berücksichtigung finden. Es sei nicht nur in den Blick zu nehmen, ob der Unterricht die intendierte Funktion erfüllt habe oder erfüllen könne, sondern auch, auf welche Weise dieses Resultat zustande komme. Daher seien bei der Einschätzung von Unterricht neben rein instrumentellen auch ökonomische, vor allem aber ethische Gesichtspunkte einzubeziehen. Das Pramat ethischer Aspekte ist sicherlich nicht infrage zu stellen. Allerdings ist Bugiel zufolge eine eigene (musik-)pädagogische Ethik, auf die sich in diesem Zusammenhang rekurrieren ließe, derzeit noch kaum konturiert. Auf welche ethischen Normen bei der Beurteilung und auch bei der Planung pädagogischen Handelns im Einzelnen Bezug zu nehmen ist und inwieweit sich instrumentelle und ökonomische Kriterien rational begründet gegeneinander abwägen lassen, sind wichtige Fragen, welche die Lektüre von Bugiels Beitrag aufwirft. Somit zeigt er, dass die angemessene Beurteilung von Musikunterricht ein überaus komplexes Unterfangen ist – nicht nur wegen des zu berücksichtigenden vielfältigen Zusammenwirkens von Elementen der Sicht- und der Tiefenstrukturen, sondern auch aufgrund ihrer Verwobenheit mit übergeordneten Normen und deren Geltungsansprüchen. Auch wenn Bugiel keine abschließende Antwort auf die zu Beginn seines Beitrags gestellte Frage nach gutem Unterricht gibt, so bietet er doch wichtige Impulse für weitere wissenschaftliche Untersuchungen zur Qualität von schulischen Lehr-Lern-Situationen: Die Differenzierung von drei Kriteriengruppen zeigt, dass es im Sinne einer umfassenden Beurteilung der Beschaffenheit von Unterricht unerlässlich ist, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen. Überdies bietet sie Orientierungspunkte in dem mitunter weit verzweigten Geflecht von relativ leicht beobachtbaren Momenten des Unterrichts und den unter dieser Oberfläche ablaufenden Prozessen. Somit wird sie sicherlich dabei helfen können, einzelne Momente dieser Strukturebenen gezielter in den Blick zu nehmen und dabei deren Zusammenhänge miteinander wie auch mit den vielfältigen Bedingungsfaktoren von Unterricht zu beleuchten.

In Form eines Essays erkundet Benedikt Ruf das Thema der Kanonbildung für den Musikunterricht. Zentraler Bezugspunkt, dessen kritisches Potential Ruf für die Musikpädagogik nutzbar

machen möchte, sind dabei die Überlegungen zur politischen Philosophie und zur Ästhetik des französischen Philosophen Jacques Rancière. Ruf begreift Kanones als Bestandteil dessen, was bei Rancière als *Polizei* bezeichnet wird: Dementsprechend sind Kanones als Ordnungen zu verstehen, die das Sinnliche in einer bestimmten Weise organisieren. Mit Blick auf den Musikunterricht heißt dies konkret, es handelt sich um Festlegungen, welche Inhalte Anerkennung erfahren, indem sie als relevant für die Vermittlung erachtet werden, und welche Inhalte marginalisiert werden, indem ihnen ebendiese Anerkennung verwehrt bleibt. Die bei Rancière beschriebenen *Regimes der Kunst* (*Ethisches, Repräsentatives* und *Ästhetisches Regime*) scheinen sich insbesondere dafür zu eignen, die Funktionen, die mit Kanones verknüpft sind, in differenzierter Weise zu erfassen. Ruf zeigt dies etwa an dem Entwurf für einen Kanon, der Anfang der 2000er-Jahre von der Konrad-Adenauer-Stiftung vorgelegt und in der Musikpädagogik sehr kritisch aufgenommen wurde (vgl. die Beiträge in Kaiser et al., 2006): Diesem Entwurf liege die Idee zugrunde, über einen Kanon kulturelle Identität herzustellen. Somit lasse sich hier das Bestreben um eine Organisation des Sinnlichen erkennen, die auf das *Repräsentative Regime* der Künste verweise. In Rufs Ausführungen wird ein Konflikt benannt, der sich im Kontext Schule wohl unweigerlich ergibt: Einerseits wird Kanonbildung vielfach kritisiert, unter anderem, weil sie in aller Regel mit Marginalisierungen einhergeht. Andererseits ist für den Unterricht immer eine Auswahl von Inhalten zu treffen, anhand derer gelernt werden soll. Inwieweit dieser Konflikt aufzulösen ist, bleibt bei Ruf jedoch offen. So entlässt er seine Leserschaft am Ende des Beitrages mit der anregenden Frage, ob und wie sich ein Kanon für den Musikunterricht bilden lasse, der nicht vorgegeben werde und ohne die üblichen Tendenzen zur Hierarchisierung auskomme.

Einer Tätigkeit, die für Musik-Lernen essentiell erscheint, wendet sich Wolfgang Lessing zu: dem Üben. Er geht von dem Befund aus, Üben werde derzeit vor allem aus dem Blickwinkel von Psychologie, Physiologie und Neurowissenschaften betrachtet. Damit gehe Interesse an Hilfestellungen für ein möglichst effizient gestaltetes Üben einher. Dabei, so zeigt Lessing anhand von entsprechender Ratgeberliteratur auf, liege in der Regel die Vorstellung vom Üben als einer Handlungsfolge zugrunde, die darauf ausgerichtet sei, die Differenzen zwischen einem als defizitär wahrgenommenen Ist- und einem angestrebten Soll-Zustand zu überwinden. Übergeordnetes Ziel sei es, eine nachgelagerte Aufführungssituation möglichst reibungslos zu bewältigen. Wie jedoch die handlungsleitenden Vorstellungen von Soll-Werten zustande kämen, werde oftmals nur unzureichend thematisiert. Außerdem lasse sich mit der Vorstellung eines Ist-Soll-Vergleichs eher die Arbeitsweise einer maschinellen Regler-Instanz charakterisieren als die komplexen sensomotorischen Prozesse, die während des musikalischen Übens abliefen. Lessing spürt in seinem Beitrag

daher einer alternativen, stärker pädagogisch orientierten und philosophisch grundierten Sichtweise auf Üben nach. Angelehnt unter anderem an das Spätwerk Michel Foucaults entfaltet er die Idee eines *Sich-Übens als Selbstsorge*: Hierbei ist die Biographie der sich-übenden Person in zweifacher und höchst dynamischer Weise involviert. Einerseits stellt sie gleichsam ein Reservoir an akkumulierten Erfahrungen bereit, aus dem während des Übeprozesses geschöpft werden kann. Andererseits wird die Biographie selbst wiederum durch das Üben geprägt. In diesem Sinne begriffen, erscheint Üben nun anschlussfähig an transformatorische Theorien der Bildung: Nach Lessing stellt es ein Medium der Selbsttransformation dar.

Timo Dresenkamp geht der Frage nach, inwiefern musikalische Improvisation lehr- beziehungsweise lernbar ist. Dazu entfaltet er zunächst eine Definition des Begriffes und differenziert daran anknüpfend anhand von Beispielen aus dem Jazz drei idealtypisch zu unterscheidende Formen des Improvisierens von Musik. Laut Dresenkamp sind jene Fälle des Musizmachens als Improvisation zu bezeichnen, in denen die Musizierenden das Tonmaterial eines Klangereignisses mit einem gewissen Maß an Spontaneität festlegen. Die erste Form des Improvisierens bestehe in der Variation vorgegebenen Tonmaterials, etwa durch Ergänzung, Ersetzung oder Auslassung. Die zweite Form der musikalischen Improvisation zeichne sich dadurch aus, dass zumindest indirekt Bezug auf eine vorgegebene harmonische Struktur genommen werde. Die dritte Form schließlich weise keine Bezüge mehr zu einer vorgegebenen harmonischen Struktur auf. Dresenkamp benennt hierfür unterschiedliche Herangehensweisen: das Aufbrechen festgelegter Strukturen, die freie, aber im größeren Kontext eines Werks stehende Improvisation, und die gänzlich freie Improvisation, die nicht Teil der Realisierung eines bestehenden Werkes sei. Im Folgenden diskutiert Dresenkamp den Begriff der Spontaneität und inwieweit vor diesem Hintergrund eine Vorbereitung der unterschiedlichen Formen von Improvisationen möglich erscheint – ohne dass diese dadurch ihren Charakter als Improvisationen einbüßen. Diese Vorbereitungsmöglichkeiten erscheinen auch pädagogisch relevant. Sie bieten Ansatzpunkte, um die Fähigkeit des Improvisierens systematisch zu entwickeln.

Einen Einblick in seine durchaus unorthodoxe Lektüre von Werken Ludwig Wittgensteins gewährt Christoph Khittl. In Anlehnung an Wittgensteins *Tractatus* fasst Khittl Philosophieren als eine Tätigkeit auf, die einer logischen Klärung der Gedanken und dem Klarwerden von Sätzen dient. Er möchte im Folgenden demonstrieren, was es heißt, in diesem Sinne musikpädagogisch zu philosophieren, welchen Stellenwert dies für Musikpädagogik als Disziplin hat und welche Konsequenzen sich daraus für musikpädagogisches Handeln ergeben. Mit Wittgenstein geht Khittl davon aus, Philosophieren könne eine therapeutische Funktion erfüllen. Wittgenstein habe

beabsichtigt, mit den Mitteln der Sprache jene Fehlschlüsse zu berichtigen, welche die Sprache selbst erzeugt habe. Übertragen auf die Musikpädagogik gehe es also darum, jene Irrtümer auszuruäumen, welche die Musikpädagogik selbst zu verantworten habe und die dort immer weiter perpetuiert würden. Als Beispiel verweist Khittl auf verbreitete Bildungsziele, die sich bei näherer Betrachtung als unstimmig und damit korrekturbedürftig erweisen könnten. Doch liegt die therapeutische Funktion des Philosophierens für die Musikpädagogik laut Khittl nicht allein im Bereich der disziplinären Selbstreflexion. Er verortet sie zudem auf einer individuell-biographischen Ebene. In diesem Sinne hätte musikpädagogisches Philosophieren große Relevanz in allen Phasen der pädagogischen Professionalisierung. Dazu wären etwa Formate zu etablieren, in denen Individualkonzepte von angehenden wie bereits im Berufsleben befindlichen Lehrkräften reflektiert und bearbeitet werden könnten. Für eine nachhaltige Veränderung der von ihm identifizierten Irrtümer, so schließt Khittl, reiche das Philosophieren alleine allerdings nicht aus. Hier bedürfe es entsprechender bildungspolitischer beziehungsweise institutioneller Reformen.

Alban Peters versucht, zwei in der Philosophie gebräuchliche Figuren des Denkens für die Musikpädagogik fruchtbar zu machen: zum einen den *Inneren Dialog*, zum anderen die *Kontemplation*. Die erstgenannte Form des Denkens ergibt sich laut Peters, wenn der Mensch in sich selbst ein Gegenüber entdeckt, mit dem er gleichsam in innere Zwiesprache eintritt. Die zweitgenannte Form des Denkens zeichne sich demgegenüber durch eine stärkere Versunkenheit in die eigene Gedankenwelt und eine ausgeprägtere Zurückgezogenheit im Sinne einer *Vita contemplativa* aus. Im Folgenden stellt Peters zwei Unterrichtssettings vor. Darin erhielten Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, sich mit Musikstücken, Werken aus der Bildenden Kunst und philosophischen Texten auseinanderzusetzen, in denen sich die beiden Denkfiguren auf je eigene Weise widerspiegeln. Dabei ging es darum, nachzuvollziehen, in welcher Form das Denken jeweils auf philosophisch-diskursivem und auf musikalisch-künstlerischem Wege zur Darstellung gebracht werden kann. Peters zeigt damit exemplarisch eine Möglichkeit auf, wie sich Philosophie und Musik im unterrichtlichen Kontext in einen produktiven Dialog bringen lassen.

Lars Oberhaus setzt sich mit Strategien auseinander, nach denen philosophische Denkansätze durch die Musikpädagogik adaptiert werden. Er identifiziert dabei ein Muster, das er zu den beiden Metaphern *MacGuffin* und *Heiliger Gral* verdichtet. Die Prägung des Begriffs *MacGuffin* wird dem Filmemacher Alfred Hitchcock zugeschrieben. Hitchcock versteht darunter ein nahezu beliebiges Objekt, das im Rahmen eines Plots dazu dienen kann, die Handlung zu initiieren oder voranzutreiben, im weiteren Gang des Geschehens aber nur noch von untergeordneter Bedeutung ist. Prominentes Beispiel eines solchen Objekts, auf das Oberhaus verweist, ist der mythische

Heilige Gral. Er veranlasst Ritter, in die Fremde zu ziehen. Dabei haben sie allerhand Abenteuer zu bestehen, die den eigentlichen Schwerpunkt der Legenden um die Gralssuche bilden. Oberhaus bezieht diese beiden Begriffe nun auf eine spezifische Form der Adaption philosophischer Ansätze zur Bearbeitung musikpädagogischer Fragestellungen, die durch zwei Vorgehensweisen gekennzeichnet ist: Zum einen werden bekannte Namen aus dem Kontext der Philosophie als Gewährsleute oder gar als ‚Heilsbringerinnen‘ und ‚Heilsbringer‘ ins Feld geführt. Zum anderen wird durch die Referenz auf diese Gewährsleute zunächst der Anschein wissenschaftlichen Arbeitens geweckt, auch wenn die entsprechenden Denkansätze bei der weiteren Auseinandersetzung mit der Ausgangsfrage allenfalls noch am Rande aufgegriffen werden. Im Folgenden veranschaulicht Oberhaus diese Adoptionsstrategie anhand der sogenannten *Didaktischen Interpretation*, wie sie von Karl-Heinrich Ehrenforth begründet und von Christoph Richter weiter ausgearbeitet und unterrichtspraktisch konkretisiert wurde. Hierzu nimmt Oberhaus die Hermeneutik-Rezeption der beiden Autoren in den Blick – insbesondere deren Umgang mit den einschlägigen Überlegungen Hans Georg Gadamers. Oberhaus konstatiert dabei zum einen, Gadamer bilde in den Schriften zur Konturierung der Didaktischen Interpretation eine nahezu unhinterfragte Referenz. Zum anderen stellt er fest, die Hermeneutik fungiere zunächst als philosophischer Bezugspunkt der Konzeption, finde bei deren weiterer Entfaltung aber kaum noch Berücksichtigung. Alles in allem erscheint dieser Befund zutreffend (vgl. dazu auch Krause-Benz, 2020); zu ergänzen bleibt allerdings, dass schon bei Ehrenforth selbst durchaus ein Bewusstsein für die Problematik einer Übertragung von Fragestellungen und Erkenntnissen aus Bezugsdisziplinen in die Musikpädagogik zu erkennen ist (vgl. etwa Ehrenforth, 1971, S. 41). Doch, folgt man Oberhaus, schützte Ehrenforth dieses Bewusstsein offenbar nicht vor – zumindest partiellen – Verkürzungen der philosophischen Überlegungen, auf die er rekurierte. Eine Möglichkeit, solchen Verkürzungen oder gar Fehldeutungen bei der Anverwandlung philosophischer Ansätze durch die Musikpädagogik entgegenzuwirken, zeigt Oberhaus abschließend auf. Dabei lehnt er sich an das von Markus Hirsch für die konstruktiv-kritische Auseinandersetzung mit Begriffen aus anderen Disziplinen vorgeschlagene Verfahren einer zweifachen Übersetzung an (vgl. Hirsch, 2022). Skizzieren lässt sich die Vorgehensweise, die Oberhaus nahelegt, wie folgt: Musikpädagogische Fragestellungen sollten nicht einfach blind an philosophische Ansätze herangetragen werden und sich dort verselbständigen. Vielmehr müssten die unter Bezug auf den philosophischen Kontext entwickelten Antworten wiederum an den Ausgangspunkt zurückgeführt werden, um sie von der Musikpädagogik aus auf ihre Tauglichkeit zu überprüfen und sie gegebenenfalls einer Revision zu unterziehen.

Auch Jürgen Vogt beleuchtet in seinem Beitrag, auf welche Weise die Musikpädagogik Bezug auf philosophische Ansätze nimmt. Während Oberhaus sich anhand eines konkreten Beispiels auf die detailliertere Untersuchung einer einzelnen Adoptionsstrategie konzentriert, ist das Terrain, auf das sich Vogts Ausführungen beziehen, weiträumiger abgesteckt: Vogt geht es um die Frage, an welchen Stellen innerhalb des musikpädagogischen Diskurses Bezüge zur Philosophie hergestellt werden und welche Funktionen diese Bezüge erfüllen. Dazu entwirft er zunächst eine Typologie der musikpädagogischen Philosophierezeption, um daran anknüpfend drei unterschiedliche Modi darzustellen und kritisch zu diskutieren, denen eine Indienstnahme von Philosophie für die Musikpädagogik folgen kann. Der erste von Vogt beschriebene Modus sind *Deduktionsverhältnisse*. Darunter subsumiert er jene Ansätze, die versuchen, aus allgemeinen philosophischen Einsichten Folgerungen für die Musikpädagogik abzuleiten. Diese Ansätze, so Vogt, ständen jedoch vor einer grundsätzlichen Problematik: Eine Vermittlung zwischen unterschiedlichen didaktischen Ebenen – von grundlegenden pädagogisch-anthropologischen Aspekten über normativ begründete Entscheidungen für bestimmte Zielsetzungen und Inhalte bis hin zu Empfehlungen für das konkrete Handeln in der Unterrichtspraxis – sei rein logisch-deduktiv nicht zu leisten. Darum, so Vogt in Anlehnung an einen Terminus aus Luhmanns Systemtheorie, würden sich viele dieser Ableitungsversuche mittlerweile damit begnügen, spezifisch musikpädagogische *Kontingenzformeln* theoretisch zu unterlegen. Bei diesen Kontingenzformeln handele es sich um offene und darum vielfältig ausdeutbare Begriffe oder Konzepte wie etwa *Erfahrung* oder *Handlung*, die sich gegebenenfalls gegen konkurrierende Begriffe in Stellung bringen ließen. Der zweite Modus, den Vogt identifiziert, besteht darin, *Philosophie als Bezugsdisziplin* zu begreifen, derer sich die Musikpädagogik bei der Auseinandersetzung mit ihren genuinen Fragestellungen selektiv bedient. Folgt man Vogt, so bietet sich durch den Bezug auf die Philosophie mitunter allerdings gar keine umfassende Lösung einer musikpädagogischen Problematik; oftmals, so Vogt, ergebe sich jedoch eine elaboriertere Formulierung der Problemstellung und somit eine Erweiterung des musikpädagogischen Fragehorizonts. Tendenziell beziehe sich die Musikpädagogik immer dann in dieser Form auf die Philosophie, wenn sie sich mit den großen Fragen befasse – etwa mit dem Wesen der Musik oder der Erziehung. Den dritten Modus, den Vogt beschreibt, bezeichnet er als *Philosophie in der Musikpädagogik*. Im Gegensatz zu den beiden anderen Modi geht es dabei nicht um die Anreicherung der Musikpädagogik durch Deduktionen oder Importe aus der Philosophie. Im Zentrum steht hierbei vielmehr das musikpädagogische Nachdenken über die hauseigenen Probleme der Disziplin. Wenn man diese Form des Nachdenkens als eine eigenständige philosophische Aktivität begreift, die überdies in den Kontext musikpädagogischer Forschung gestellt ist, bliebe laut

Vogt nun zu fragen, worin genau die Spezifik dieser Aktivität begründet ist: Ist es der Gegenstandsbezug oder existieren tatsächlich für die Musikpädagogik charakteristische Argumentationsformen, Untersuchungsverfahren oder Geltungsansprüche? Auch wenn diese grundlegende Frage wohl weiterhin Gegenstand musikpädagogischer Selbstreflexion bleiben dürfte, sieht Vogt in der Philosophie in der Musikpädagogik den derzeit ergiebigsten Ansatz. Doch die beiden anderen Modi der Bezugnahme auf die Philosophie sind für ihn keineswegs aufzugeben: Zum einen erscheine es schwer vorstellbar, eine philosophiefreie musikpädagogische Bildungstheorie zu entwickeln, zum anderen seien noch längst nicht alle Möglichkeiten eines – durchaus auch kritischen – Bezugs auf musikpädagogisch relevante philosophische Ansätze ausgelotet.

Ausgehend von den Beiträgen von Oberhaus und Vogt stellen sich hinsichtlich musikpädagogisch perspektivierter Bezugnahmen auf philosophische Ansätze freilich einige bislang kaum beantwortete Fragen. Sie ranken sich insbesondere um einen angemessenen Umgang mit Texten, deren Ursprünge außerhalb der Musikpädagogik liegen: Inwiefern erscheint es überhaupt legitim, wenn sich Musikpädagoginnen und Musikpädagogen diese Texte einverleiben? Wie weit schränkt die ‚musikpädagogische Brille‘ das Sichtfeld bei deren Lektüre ein? Führt ein musikpädagogischer Fokus unweigerlich dazu, philosophische Ansätze hochselektiv zu rezipieren? Gerät man dadurch in Gefahr, diesen Ansätzen letztlich nicht vollends gerecht zu werden? Wie lässt es sich vermeiden, auf einen philosophischen Text aus längst vergangenen Tagen zentrale Elemente des eigenen gegenwärtigen musikpädagogischen Überzeugungssystems zu projizieren und diese bei dessen Interpretation wiederum selbst deutend aus ihm herauszulesen? Die Suche nach überzeugenden Antworten wird wohl ebenfalls bis auf Weiteres zu den relevanten Aspekten musikpädagogischer Selbstreflexion zu zählen sein (zu derartigen Problemen der Textinterpretation und Lösungsansätzen aus philosophischer und literaturwissenschaftlicher Perspektive vgl. etwa Tepe, 2022).

Insgesamt zeigt der Band *Musik lehren und lernen* in eindrücklicher Weise, wie vielfältig der musikpädagogische Rekurs auf Philosophie gegenwärtig ausgestaltet werden kann. Trotz der Perspektivenpluralität, welche die Publikation kennzeichnet, offenbaren sich auch Gemeinsamkeiten zwischen einzelnen Beiträgen – so etwa eine ganzheitliche Sicht auf Musikverstehen oder die Bedeutsamkeit, welche dem Mit- beziehungsweise dem Nachvollzug von Klangereignissen für Verstehensprozesse beigemessen wird. An anderen Stellen zeigen sich Anknüpfungsmöglichkeiten – beispielsweise hinsichtlich der Frage, welche Formen des Übens für das Erlernen von Improvisation relevant erscheinen oder mit Blick auf die Rolle, die bestimmte institutionalisierte Kanones hinsichtlich der Entwicklung individueller musikalischer Biographien spielen können. Oftmals

treten solche Bezüge bei der Lektüre erst auf den zweiten Blick zutage. Womöglich hätten sich manche lose Enden der einzelnen Beiträge in einer umfangreicheren Introduktion oder einem den Band abschließenden Fazit aufnehmen und miteinander verknüpfen lassen. So bleibt es der Leserschaft zwar selbst überlassen, diese Verbindungen herzustellen, jedoch ist dies keineswegs ein Makel. Auf diese Weise regt der Band vielfach zum eigenen Nach- und Weiterdenken an, was den Intentionen der Autorinnen und Autoren sowie der beiden Herausgeber durchaus entsprechen dürfte: In ihrer Einleitung merken Bugiel und Oberhaus an, es liege „in der Natur der Sache von Philosophie“, dass die im Band zusammengestellten Texte „keine letzten Antworten auf ihre Fragen“ geben könnten, sondern vielmehr geschrieben worden seien, um „diskutiert und debattiert zu werden“ (Bugiel & Oberhaus, 2025, S. VIII). Das Philosophieverständnis, welches hier zum Ausdruck kommt, erinnert an einen Aphorismus des Schriftstellers Hans Kudszus. Die Rolle von Philosophinnen und Philosophen charakterisiert er darin folgendermaßen: „Philosophen sind, entgegen einem weitverbreiteten Urteil, nicht Feuerwehrleute zur Löschung ‚brennender‘ Probleme, sondern Brandstifter“ (Kudszus, 1970, S. 90). Will sagen: Wer philosophiert, dem geht es angesichts drängender Fragen nicht in allererster Linie darum, schnelle, womöglich gar einfache Antworten zu präsentieren. Vielmehr besteht die Intention oftmals wohl darin, zunächst einmal ein differenzierteres Problembewusstsein zu schaffen, um dann Suchbewegungen zu initiieren und in Gang zu halten.

Bei dem hier unternommenen Streifzug durch den von Bugiel und Oberhaus edierten Band dürfte deutlich geworden sein, dass die einzelnen Beiträge viele wertvolle Impulse für derartige Suchbewegungen und Anschlussfragen liefern. Daher bietet die Publikation großes Potential, weiterführende Diskussionen und Debatten um das Lehren und Lernen von Musik zu entfachen. So mit wird sie ganz sicher ihren Anteil daran haben, dass das Philosophieren im Kontext der Musikpädagogik noch lange nicht zu Grabe getragen wird, sondern bis auf Weiteres ein höchst lebendiges Unterfangen bleibt.

Literatur

- Abel-Struth, S. (1970). Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte. *Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Bd. 1*. Mainz: Schott.
- Alt, M. (1966): Brennpunkte musikpädagogischer Forschung. *Musik im Unterricht. Zeitschrift für Musik in Schule und Lehrerbildung*, 57(2), 45–52.

- Antholz, H. (1971): Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriss seiner Didaktik. *Didaktik. Schriftenreihe für den Unterricht an der Grund- und Hauptschule*. Düsseldorf: Schwann.
- Brunner, G. (2008). Befragung. Was ist guter Musikunterricht? Aus der Sicht von Lehrern, Schülern und Eltern. *mip-journal*, 9(23), 6–11.
- Bugiel, L. & Oberhaus, L. (2025). Einleitung. In Dies. (Hg.), *Musik lehren und lernen. Philosophische Perspektiven. Philosophy of Education. Debates and Constellations, Bd. 4* (S. VII–X). Paderborn: Brill/Mentis.
- Ehrenforth, K. H. (1971). Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation von Musik. *Schriftenreihe zur Musikpädagogik*. Frankfurt am Main u. a.: Diesterweg.
- Erlach, T. (2020). Bildungsgehalte von Opern heute. In Erlach, T.; Krettenauer, T.; Oehl, K. (Hg.), *Wege zur Oper. Musiktheater im Spannungsfeld von Bühne, Pädagogik und Forschung. Dortmunder Schriften zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 3* (S. 9–57). Berlin: Lit.
- Hawking, S. & Mlodinow, L. (2011). *Der große Entwurf. Eine neue Erklärung des Universums*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hirsch, M. (2022). Mit Ehrenforth und Kaiser zu Anders und zurück. Musikpädagogische Übersetzungswerk aus der Perspektive von Bildung und Erziehung. In C. Khittl (Hg.), *In-Musik-sein – die musikalische Situation nach Günther Anders. Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive* (S. 223–250). Münster: Waxmann.
- Kaiser, H. J.; Barth, D.; Heß, F.; Jünger, H.; Rolle, C.; Vogt, J.; Wallbaum, C. (Hg.) (2006). *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*. Regensburg: ConBrio.
- Kant, I. (1781). *Critik der reinen Vernunft*. Riga: Hartknoch.
- Krause-Benz, M. (2020). Das Hermeneutik-Verständnis bei Karl Heinrich Ehrenforth und Christoph Richter (mit einem Exkurs zur Gadamer-Rezeption). In Clausen, B.; Cvetko, A. J.; Hörmann, S.; Krause-Benz, M.; Kruse-Weber, S. (Hg.), *Mythos Hermeneutik. Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik, Bd. 2* (S. 225–277). Münster: Waxmann.
- Krupp, V. (Hg.) (2021). Wirksamer Musikunterricht. *Unterrichtsqualität. Perspektiven von Expertinnen und Experten, Bd. 13*. Hohengehren: Schneider.
- Kudszus, H. (1970). *Jaworte, Neinworte. Aphorismen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lehmann-Wermser, A.; Göllner, M.; Krupp-Schleußner, V.; Knigge, J.; Oravec, L. (2020). 10 Jahre Beiträge empirischer Musikpädagogik (b-em). Editorial zur Jubiläumsausgabe. *Beiträge empirischer Musikpädagogik* 11(1): 1–4. Abgerufen am 13.11.2025 von <https://bem.journals.qucosa.de/bem/article/view/188/321>.
- Niessen, A. & Knigge, J. (2018). Empirische Forschung in der Musikpädagogik. In Dartsch, M.; Knigge, J.; Niessen, A.; Platz, F.; Stöger, C. (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 451–456). Münster: Waxmann.

- Tepe, P. (2022). Kognitive Hermeneutik. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung. *Mythos-Magazin* 18(5): 1–8. Abgerufen am 24.11.2025 von https://www.mythos-magazin.de/erklaerendehermeneutik/pt_kognitive-hermeneutik.pdf.
- Vogt, J. (2017). Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungsphilosophie und Bildungsforschung in der Musikpädagogik. Mit Anhang: Anmerkungen zum Verhältnis von Bildungsphilosophie und Qualitativer Forschung. In Schulten, M. L. & Lothwesen, K. S. (Hg.), *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 185–199). Münster: Waxmann.
- Werber, M. (2024). Der Begriff „Unterrichtsinhalt“ in der Musikpädagogik – Reflexion und Progression einer Terminologie. *Theorie und Praxis der Musikvermittlung, Bd. 18*. Münster: Lit.